ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

(до Великой Октябрьской социалистической революции)

Составитель и автор вводных очерков
доктор педагогических наук С. Ф. Егоров

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов

Издание второе, переработанное

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1986

ББК 74.03(2)
Х91

Рецензент *Г. Н. Волков*,
заведующий сектором педагогики НИИ национальных школ
Министерства просвещения РСФСР,
доктор педагогических наук

Х91 Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов/Сост. и авт. вводн. очерков С. Ф. Егоров.— 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1986.— 432 с.: ил.

Хрестоматия составлена применительно к программе курса истории педагогики. В ней представлены документы и публикации по истории школы и педагогики в России с древних времен до октября 1917 г. Произведения видных деятелей отечественной педагогики даны полностью или в отрывках.
Первое издание книги вышло в 1974 г.

Х $\frac{4309000000-137}{103(03)-86}$ 70—86

ББК 74.03(2)

© Издательство «Просвещение», 1986

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная хрестоматия имеет целью дать студенту минимум первоисточников по истории русской педагогики с древних времен до Великой Октябрьской социалистической революции[1].

Изучение истории педагогики необходимо будущему учителю для более глубокого понимания актуальных проблем современной педагогики и школы. Принцип историзма — один из основных принципов диалектического подхода к изучению общественных явлений. «Весь дух марксизма,— учит В. И. Ленин,— вся его система требует, чтобы каждое положение рассматривать лишь (α) исторически; (β) лишь в связи с другими; (γ) лишь в связи с конкретным опытом истории»[2].

Помещаемые в хрестоматии историко-педагогические памятники — это всего лишь малая частица огромного наследия русской педагогической мысли, отраженной не только в научных трудах по педагогике, но и рассеянной в самых разнообразных источниках: фольклорных записях, летописных сводах, в художественной литературе, в литературе философской, общественно-политической, юридической, эпистолярной.

Составитель стремился к тому, чтобы из всего многообразия литературных источников отобрать наиболее типичные и характерные памятники для каждой эпохи, каждого педагога, писателя. При этом предпочтение отдавалось по возможности не отрывкам, а относительно законченным, цельным работам, что позволяет познакомить читателя с педагогическими идеями прошлого, в той или иной мере актуальными для современности, и вместе с тем представить педагогический памятник со всеми его особенностями, обусловленными исторической эпохой. Однако в книгу по необходимости включены также многие тексты с сокращениями, а иногда и отдельные фрагменты.

Надо иметь в виду, что помещаемые в хрестоматии материалы отражают главным образом *историю педагогики общеобразовательной школы.*

Хрестоматия может быть использована для практических занятий, предусмотренных учебным планом педагогических институтов.

Практические занятия по истории педагогики являются важной составной частью в системе профессиональной подготовки будущего учителя. Они должны способствовать приобретению студентами навыков самостоятельной работы с педагогическими памятниками, произведениями классиков педагогики, развитию умения анализировать господствовавшие ранее педагогические направления и концепции.

---

[1] Памятники истории педагогической мысли других народов не включены в хрестоматию. Издательство «Педагогика» готовит серию сборников «Антология педагогической мысли народов СССР».

[2] Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 49, с. 329.

Работа с первоисточниками должна играть важную роль не только в профессиональной подготовке, но и — что не менее важно — в патриотическом воспитании студентов — будущих учителей, поскольку она на конкретно-историческом материале показывает, что советская педагогика наследует в критически переработанном виде все достижения прогрессивной педагогики прошлого.

Материалы хрестоматии предполагают возможность различных видов самостоятельной работы студентов: анализа текста, объяснения причин возникновения той или иной педагогической концепции, причин ее развития и внутренней противоречивости; выявления связи той или другой педагогической теории с практической учебно-воспитательной работой своего времени; установления зависимости развития школы и педагогической мысли от социально-экономических и общественно-политических факторов, сравнительной характеристики взглядов педагогов.

Работа с первоисточниками, в которых нашла отражение борьба консервативных и прогрессивных идей и концепций, должна способствовать расширению педагогического кругозора студента, формированию у него творческого отношения к проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения, что для учителя особенно важно в условиях проводимой реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

Хрестоматия состоит из пяти разделов:

I. Воспитание, школа и педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древних времен до XVII в. включительно).

П. Школа и педагогика в период разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений (XVIII — первая половина XIX в.).

III. Педагогика и школа в период капитализма (вторая половина XIX в.).

IV. Школа и педагогика в период империализма (с конца XIX в. до октября 1917 г.).

V. Марксистско-ленинская педагогика (конец XIX — начало XX в., до 1917 г.).

Опыт применения хрестоматии в учебной работе педвузов со времени выхода ее первого издания (1974) и новые исследования по истории отечественной педагогики позволили внести ряд изменений, касающихся состава исторических документов и текстов. В соответствии с установленным для хрестоматии объемом составитель опустил ряд материалов, главным образом те, которые доступны преподавателю и студенту по другим публикациям. Вместе с тем в книгу включены новые материалы: полнее представлены летописные известия о школе, «учении книжном», фольклор, текст «Поучения Владимира Мономаха». Во второе издание включено одно из самых ранних дидактических наставлений «Слово некоего калугера о чьтьи книг», прориси берестяных грамот, страницы азбуки-букваря Ивана Федорова. Второй раздел хрестоматии дополнен дидактическими сочинениями профессоров Московско-

го университета, статьей В. Г. Белинского «Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей», а также речью Н. И. Лобачевского «О важнейших предметах воспитания».

Каждому разделу хрестоматии и большинству авторских текстов предпосланы статьи составителя. Назначение вступительных статей — дать читателю общую ориентировку в материалах хрестоматии, помочь восприятию педагогических памятников в определенном историческом контексте.

Названия работ, которые вошли в хрестоматию не полностью, отмечены слева звездочкой; при включении нескольких отрывков из одного произведения окончание каждого из них, кроме последнего, отмечено многоточием в квадратных скобках. Ссылки на подстрочные примечания отмечены в тексте цифрами (разделы I—IV) или звездочками (раздел V). Ссылки на примечания в конце книги отмечены номерами около названий работ (справа).

РАЗДЕЛ I

ВОСПИТАНИЕ, ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ДОФЕОДАЛЬНЫЙ ПЕРИОД И В ПЕРИОД ФЕОДАЛИЗМА (С ДРЕВНИХ ВРЕМЕН ДО XVII в. ВКЛЮЧИТЕЛЬНО)

ВВЕДЕНИЕ

История русской педагогики берет свое начало в глубокой древности. Правда, от древних времен до нас дошло слишком мало прямых свидетельств о методах обучения и воспитания детей. Однако современная археология, лингвистика, востоковедение дают достаточно материала для того, чтобы представить в общих чертах процесс передачи знаний, умений и навыков от старшего поколения к младшему.

Цели и задачи обучения и воспитания подрастающих поколений в древние времена, как и в последующие исторические эпохи, определялись общественно-экономическими факторами.

В те далекие времена, когда славяне жили первобытной общиной, в детях прежде всего нужно было воспитывать качества, необходимые человеку для его нелегкой трудовой деятельности, для непрерывной борьбы с враждебными ему силами природы, а также набегами чужеземных племен. Задолго до того, как на территории будущей Руси в недрах племенных союзов начали кристаллизоваться институты феодальной государственности, народом уже был накоплен опыт воспитания подрастающих поколений. Опыт этот находил отражение в фольклоре, во всех его неисчерпаемо разнообразных жанрах.

Включение в данную хрестоматию нескольких произведений устного народного творчества более поздней записи имеет целью напомнить читателю о той исключительно важной роли, которую играл фольклор в воспитании подрастающих поколений. Фольклор был учебником жизни в самом истинном значении этого слова. При этом следует иметь в виду, что отнесение фольклора к древнему периоду условно: и позднее, вплоть до нашего времени, произведения устного народного творчества продолжают выполнять важные воспитательные функции. Но совершенно очевидно, что до появления письменности фольклор в воспитании играл несравненно бóльшую роль.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский имел все основания сказать о народной педагогике, отраженной в устном поэтиче-

ском творчестве: «...это — первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа»[1].

Важный исторический этап в развитии педагогики связан с образованием феодального государства на Руси.

В IX—X вв. происходят процессы созревания феодальных отношений. Князь и его родственники, дружина, боярство и купечество — вот наиболее богатые и влиятельные слои общества того времени. «Кульминационный пункт державы Рюриковичей» (К. Маркс) — время Владимира (978—1015). Вводившееся при Владимире христианство (988) должно было укрепить связи между отдельными частями Киевского государства, а школа — служить орудием воздействия на массы в целях подчинения их господствующим классам, государственной власти и христианской церкви. Князья и церковь, заботясь о распространении «учения книжного», способствовали распространению новой, христианской веры, подготовке священников, грамотных людей для нужд государственного управления.

Киевская Русь — колыбель трех братских народов — русского, украинского, белорусского — была государством высокой культуры. Современники — западные хронисты — называли Киев «украшением Востока», «соперником Константинополя».

Киевская Русь представлена таким памятником педагогики, как «Поучение Владимира Мономаха». Исследователи истории Киевской Руси предостерегают нас от упрощенного толкования этого документа. Ведь ко времени его написания княжеские дети были уже людьми взрослыми и в поучениях вряд ли нуждались. Энергичный и мудрый государственный деятель Владимир Мономах в своем «Поучении» провозглашал нравственные принципы, которых сам придерживался далеко не всегда. Однако это обстоятельство отнюдь не умаляет достоинств замечательного памятника древнерусской педагогики. Напротив, оно дает основание рассматривать его не только как явление единичное, произведение личностное, субъективное, но и как выражение нравственных принципов и педагогических идеалов русского человека XI в.

О достижениях педагогики XI—XIII вв. свидетельствует и широкое распространение грамотности в тот период, чему во многом способствовало такое важное обстоятельство, как единство языка народного и государственного. Если на Западе, например, путь к овладению грамотой лежал через изучение латыни — языка, многим европейским народам чуждого по своей лексике, фонетическому и грамматическому строю, артикуляции,— то русскому человеку, для того чтобы научиться читать и писать, достаточно было знания азбуки.

---

[1] Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1949, т. 6, с. 300.

Со времени принятия христианства потребность в грамотных людях резко возросла. Грамотные люди были нужны теперь также для переписывания церковных книг. И летописи говорят об открытии школ в X—XI вв. В хрестоматии помещены отрывки из русских летописей, свидетельствующие о распространении грамотности на Руси.

Для доказательства широкого распространения грамотности в XI—XIII вв. особенно много дают материалы археологических экспедиций в Новгороде, а также раскопки в Пскове, Витебске и других городах. Они убедительно показывают, что грамотность не была исключительно церковной и феодально-княжеской привилегией, грамотность была доступной простым горожанам, посадским людям, ремесленникам, торговцам.

Монголо-татарское нашествие нанесло огромный урон русскому просвещению. Но уже в XIV в. и особенно первой половине XV в. оно делает новые успехи. Если до монголо-татарского нашествия матерью городов русских был Киев, то теперь собирателем русских земель выступает Московское княжество.

Во второй половине XV — начале XVI в. грамотность была довольно распространенным явлением среди русских людей. Не только у митрополитов, но и у князей и епископов были специальные лица, главной обязанностью которых являлась переписка книг. Грамотные были и среди демократических слоев населения. Зажиточные горожане, как фиксирует это «Домострой», в своем хозяйстве вели «письменный учет». Об этом же свидетельствуют, в частности, различного рода надписи на изделиях ремесленников (оружие, колокола, печати и т. п.). Но общественные потребности диктовали необходимость создания более устойчивых форм образования и обучения. В послании митрополиту Симону новгородский епископ Геннадий говорит о необходимости открытия школ («училища учинити»). В 1551 г. Стоглавый собор признает необходимым открыть училища при всех приходских церквах, в домах священников и дьяконов.

В XIV—XVI вв. широкое распространение имели рукописные сборники афоризмов философского, этического и педагогического содержания. В этих сборниках были многочисленные советы по воспитанию детей. Они-то и послужили затем одним из источников для составления такого памятника XVI в., как «Домострой». Позднее «Домострой» стал синонимом косности и консерватизма в быту, но для своего времени он нес и известные прогрессивные элементы, которые были связаны с новыми тенденциями в развитии семьи и воспитания в XV—XVI вв.

XVI век отмечен таким выдающимся событием в области просвещения, как появление книгопечатания. В 1564 г. дьякон одной из московских церквей Иван Федоров издает свою первую печатную книгу «Апостол», а ровно через 10 лет — печатный русский букварь «для пользы русского народа».

Развитие педагогики и школы в XIII—XVII вв. шло параллельно с развитием технических и научных знаний, естествознания,

астрономии, медицины, философии, знаний прикладного характера. Этому способствовали оживленные связи с зарубежными странами. К концу XVII в. школа и просвещение обслуживали все усиливающиеся связи России с заграницей. Издаются иностранные словари и разговорники, практикуется обучение детей учителями-иноземцами в частных школах.

История сохранила наибольшее количество сведений о школах второй половины XVII в., когда возникает ряд училищ: греко-латинская школа Чудова монастыря, «школа для промышленного ученья» при Спасском монастыре, училище словесных наук и греческого языка Ф. М. Ртищева и др. Процесс создания учебных заведений венчала открывшаяся в 1687 г. высшая школа — Славяно-греко-латинская академия, ученики которой внесли большой вклад в дальнейшее развитие просвещения в России.

До нашего времени сохранились учебные руководства XVII в. по арифметике и грамматике. В это же время создавались своеобразные справочно-энциклопедические издания — азбуковники, содержащие сведения из естествознания и наук гуманитарных.

Из этой литературы можно видеть, что русскому просвещению были известны так называемые «семь свободных искусств» (septem artes liberales). Так же как и на Западе, эти остатки системы знаний античного мира использовались церковью в своих интересах, т. е. астрономия рассматривалась средством для вычисления пасхалий, диалектика как орудие борьбы против еретиков, арифметика для мистического толкования чисел и т. д.

Благотворным было влияние братских школ Украины и Белоруссии на развитие русской педагогики XVII в. В Москву приглашаются западнорусские просветители. Здесь широко развернулась деятельность Симеона Полоцкого и Епифания Славинецкого. В хрестоматии приводятся отрывки из «Устава Львовской братской школы» (1586) и педагогического сочинения «Гражданство обычаев детских», которые содержат интересную характеристику школы конца XVI в. и XVII в.

Успехи педагогики и школы второй половины XVII в. подготовили необходимые условия для проведения просветительных реформ первой четверти XVIII в.

ПОСЛОВИЦЫ, ПОГОВОРКИ, ЗАГАДКИ ОБ УЧЕНИИ

К мягкому воску — печать, а к юному — ученье.
Корень ученья горек, да плод его сладок.
Продай кафтан да купи буквицу.
Азбука к мудрости ступенька.
Сперва аз да буки, а там — и науки.
Без букв и грамматики не учатся и математике.
Дерево и учитель познаются по плоду.
Пойти в науку — терпеть муку.
Аз, буки и веди страшат, что медведи.

Азбука — наука, а ребятам — бука.
Азбуку учат, во всю избу кричат.
Мнится, писание — легкое дело, пишут два перста, а болит все тело.
Наука не пиво: в рот не вольешь.
Неразумного учить — в бездонную кадку воду лить.
Сытое брюхо к ученью глухо.
Читает — летает, да ничего не понимает.
Повторенье — мать ученья.
Не на пользу книги читать, коли только вершки в них хватать.
Не всякий, кто читает, в чтении силу знает.
Кто грамоте горазд, тому не пропасть.
Наукою люди кормятся.
Красна птица перьем, а человек — ученьем.
Ученье в счастье украшает, а в несчастье утешает.
Ученье лучше богатства.
Грамоте учиться — вперед пригодится.
Век живи, век учись.
Ученье — свет, а неученье — тьма.

Не куст, а с листочками,
Не рубашка, а сшита,
Не человек, а рассказывает. (Книга.)

Черный Ивашка,
Деревянная рубашка,
Где носом ведет,
Там заметку кладет. (Карандаш.)

Летело стадо гусей; попадается ему навстречу гусь и говорит: «Здравствуйте, сто гусей!» Они ему отвечают: «Нас не сто гусей, а как бы было еще столько, да полстолько, да четверть столько, да ты бы, гусь, с нами, то и было бы нас сто гусей». Сколько их летело?

(36+36+18+9+1=100.)

Аникин В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М., Учпедгиз, 1957, с. 139—140, 194, 196.

НИКИТА КОЖЕМЯКА

Около Киева проявился змей, брал он с народа поборы немалые: с каждого двора по красной девке; возьмет девку да и съест ее. Пришел черед идти к тому змею царской дочери. Схватил змей царевну и потащил ее к себе в берлогу, а есть ее не стал:

красавица собой была, так за жену себе взял. Полетит змей на свои промыслы, а царевну завалит бревнами, чтоб не ушла. У той царевны была собачка, увязалась с нею из дому. Напишет, бывало, царевна записочку к батюшке с матушкой, навяжет собачке на шею; а та побежит, куда надо, да и ответ еще принесет. Вот раз царь с царицею и пишут к царевне: узнай, кто сильнее змея? Царевна стала приветливей к своему змею, стала у него допытываться, кто его сильнее. Тот долго не говорил, да раз и проболтался, что живет в городе Киеве Кожемяка — тот и его сильнее. Услыхала про то царевна, написала к батюшке: сыщите в городе Киеве Никиту Кожемяку да пошлите его меня из неволи выручать.

Царь, получивши такую весть, сыскал Никиту Кожемяку да сам пошел просить его, чтобы освободил его землю от лютого змея и выручил царевну. В ту пору Никита кожи мял, держал он в руках двенадцать кож; как увидал он, что к нему пришел сам царь, задрожал со страху, руки у него затряслись — и разорвал он те двенадцать кож. Да сколько ни упрашивал царь с царицею Кожемяку, тот не пошел сопротив змея. Вот и придумали собрать пять тысяч детей малолетних, да и заставили их просить Кожемяку; авось на их слезы сжалобится! Пришли к Никите малолетные, стали со слезами просить, чтоб шел он сопротив змея. Прослезился и сам Никита Кожемяка, на их слезы глядя. Взял триста пуд пеньки, насмолил смолою и весь-таки обмотался, чтоб змей не съел, да и пошел на него.

Подходит Никита к берлоге змеиной, а змей заперся и не выходит к нему. «Выходи лучше в чистое поле, а то и берлогу размечу!» — сказал Кожемяка и стал уже двери ломать. Змей, видя беду неминучую, вышел к нему в чистое поле. Долго ли, коротко ли бился с змеем Никита Кожемяка, только повалил змея. Тут змей стал молить Никиту: «Не бей меня до смерти, Никита Кожемяка! Сильней нас с тобой в свете нет; разделим всю землю, весь свет поровну: ты будешь жить в одной половине, а я в другой».— «Хорошо,— сказал Кожемяка,— надо межу проложить». Сделал Никита соху в триста пуд, запряг в нее змея, да и стал от Киева межу пропахивать; Никита провел борозду от Киева до моря Кавстрийского. «Ну,— говорит змей,— теперь мы всю землю разделили!» — «Землю разделили,— проговорил Никита,— давай море делить, а то ты скажешь, что твою воду берут». Взъехал змей на середину моря, Никита Кожемяка убил и утопил его в море. Эта борозда и теперь видна: вышиною та борозда двух сажен. Кругом ее пашут, а борозды не трогают; а кто не знает, от чего эта борозда,— называет ее *валом*. Никита Кожемяка, сделавши святое дело, не взял за работу ничего, пошел опять кожи мять.

Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. М., Гослитиздат, 1957, т. 1, с. 327—328, № 148.

ВОЛЬГА И МИКУЛА

Когда воссияло солнце красное
На это небушко на ясное,
Тогда зарождался молодой Вольга́,
Молодой Вольга Святославгович.
Стал Вольга растеть-матереть;
Похотелося Вольге много мудрости:
Щукой-рыбою ходить ему в глубокиих морях,
Птицей-соколом летать под о́болока,
Серым волком рыскать во чистых полях;
Уходили все рыбы во синие моря,
Улетали все птички за о́болока,
Убегали все звери в темны леса.
Стал Вольга растеть-матереть,
Избирать себе дружинушку хоробрую,
Тридцать молодцев без единого,
Сам ще́ Вольга́ во тридцатыих.
Жаловал его родной дядюшка,
Ласковый Владимир стольно-Киевский
Тремя городамы со крестьянамы:
Первыим городом — Гу́рчевцом,
Дру́гиим городом — Ореховцем,
Третьиим городом — Крестьяновцем.
Молодой Вольга Святославгович
Со своею дружинушкой хороброю
Он поехал к городам за получкою.
Выехал в раздольице чисто́ поле,
Он услышал в чистом поле ра́тая:
Орет в поле ратай, понукивает,
Сошка у ратая поскрипывает,
Омешики по камешкам почеркивают.
Ехал Вольга до ратая
День с утра он до вечера,
Со свое́ю дружинушкой хороброей,
А не мог он до ратая доехати.
Ехал Вольга ще́ дру́гой день,
Дру́гой день с утра до вечера,
А не мог он до ратая доехати.
Орет в поле ратай, понукивает,
Сошка у ратая поскрипывает,
Омешики по камешкам почеркивают.
Ехал Вольга ще́ третий день,
Третий день с утра до па́бедья [1],
Наехал он в чистом поле ратая:
Орет в поле ратай, понукивает,

[1] *Па́бедье* — второй завтрак.

С края в край бороздки пометывает;
В край он уедет, другого не видать;
Коренья, каменья вывертывает,
А великие-то все каменья в борозду валит;
Кобылка у ратая соловая,
Сошка у ратая кленовая,
Гужики у ратая шелковые.
Говорил Вольга таковы слова:
«Божья ти помочь, ора́таюшко!
Орать, да пахать, да крестьяновати,
С края в край бо́роздки пометывати,
Коренья, каменья вывертывати!»
Говорил оратай таковы слова:
«Поди-тко, Вольга Святославгович,
Со своею со дружинушкой хороброю,
Мне-ка надобна божья помочь крестьяновати!
Далече ль, Вольга, едешь, куда путь держишь
Со своею со дружинушкой хороброю?»
«Ай же ты, ра́таю, ратаюшко!
Еду к городам за получкою:
Ко первому городу ко Гу́рчевцу,
Ко дру́гому ко городу к Ореховцу,
Ко третьему городу ко Крестьяновцу».
Говорил оратай таковы слова:
«Ай же, Вольга Святославгович!
А недавно я был в городе, третьёво-дни,
На своей кобылке соловбей,
Увез я оттоль соли только два меха,
Два меха соли по сороку пуд.
И живут-то мужики все разбойники,
Они просят грошёв подорожныих;
А был я с шалыгой[1] подорожною,
Платил им гроши́ подорожные:
Который стоя стоит, тот и сидя сидит,
А который сидя сидит, тот и лежа лежит,
А кой лежа лежит, тот и век не стоит».
Говорил Вольга́ таковы слова:
«Ай же, оратай-оратаюшко,
Поедем со мною во товарищах!
А ко славному городу ко Гу́рчевцу
И к тым городам за получкою».
Этот оратай-оратаюшко
Гужики шелковеньки повыстегнул,
Кобылку из сошки повывернул,
Снял он хомутики с кобылушки.
Сели на добры́х коней, поехали.
Говорит оратай таковы слова:

[1] *Шалыга* — кистень, плеть с обвязанной пулей.

«Ай же, Вольга Святославгович!
Оставил я сошку в бороздочке,
И не гля-ради прохожего, проезжего,
А гля-ради мужика деревенщины.
Сколнут[1] омешики булатнии,
А и нечим мне буде крестьяновати.
Как бы сошка с земельки повыдернути,
Из омешиков земельку повытряхнути
И бросить бы сошка за ракитов куст?»
Молодой Вольга Святославгович
Посылает он с дружинушки хоробрые
Пять молодцев могучиих,
Чтобы сошку с земельки повыдернули,
Из омешиков земельку повытряхнули,
Бросили бы сошку за ракитов куст.
Эта дружинушка хоробрая,
Пять молодцев могучиих,
Приехали к сошке кленовыя:
Оны сошку за обжи[2] вокруг вертят,
А не могут сошки с земельки повыдернуть,
Из омешиков земельки повытряхнуть,
Бросить сошки за ракитов куст.
Молодой Вольга Святославгович
Посылает он целыим десяточком,
Чтобы сошку с земельки повыдернули,
Из омешиков земельки повытряхнули,
Бросили бы сошку за ракитов куст.
Оны сошку за обжи вокруг вертят:
Сошки от земли поднять нельзя,
Не могут из омешиков земельки повытряхнуть,
Бросить сошки за ракитов куст.
Посылал он всю дружинушку хоробрую;
Оны сошку за обжи вокруг вертят,
А не могут сошки с земельки повыдернути,
Из омешиков земельки повытряхнути,
Бросить сошки за ракитов куст.
Говорил оратай-оратаюшко:
«Ай же, Вольга Святославгович!
То немудрая дружинушка хоробрая».
Подъехал оратай-оратаюшко
На своей кобылке соловенькой
Ко этой ко сошке кленовоей:
Брал-то он сошку одной рукой,
Сошку с земельки повыдернул,
Из омешиков земельку повытряхнул,
Бросил сошку за ракитов куст.

---

[1] *Сколнут* — сколотят, снимут.
[2] *Обжи* — сошные оглобли.

Сели на добрых коней, поехали.
Оратая кобылка-то рысью идет,
А Вольгин-от конь и поскакивает;
У оратая кобылка-то грудью пошла,
А Вольгин-от конь оставается.
Стал Вольга тут покрикивати,
Колпаком Вольга стал помахивати:
«Постой-ка ты, ратай-ратаюшко!
Этая кобылка коньком бы была —
За эту кобылку пятьсот бы дали».
Говорил оратай таковы слова:
«Глупый Вольга Святославгович!
Взял я кобылку жеребчиком с-под матушки
И заплатил за кобылку пятьсот рублей:
Этая кобылка коньком бы была —
За эту кобылку сметы бы нет».
Говорил Вольга Святославгович:
«Ай же ты, ратаю-ратаюшко!
Как-то тобя имянём зовут,
Как звеличают по отчеству?»
Говорил оратай таковы слова:
«Ай же, Вольга Святославгович!
А я ржи напашу да во скирды сложу,
Во скирды складу, домой выволочу,
Домой выволочу, да дома вымолочу,
Драни надеру, да пива наварю,
Пива наварю, да и мужичков напою.
Станут мужички меня покликивати:
«Молодой Микулушка Селянинович!»

Песни, собранные П. Н. Рыбниковым. 2-е изд. М., 1909, т. 1, с. 10—14, № 8.

ЛЕТОПИСНЫЕ ИЗВЕСТИЯ О ПРОСВЕЩЕНИИ В КИЕВСКОЙ РУСИ[1]

В лето 6406 (898) ... Бе единъ языкъ словенескъ: словени, иже седяху по Дунаеви, их же прияша, угри, и морава, и чеси, и ляхове, и поляне, яже ныне зовомая русь. Симъ бо первое преложены книги мораве, яже прозвася грамота словеньская, яже грамота есть в Руси и в болгарех дунайских.

Повесть временных лет. Часть первая/Подг. текст Д. С. Лихачев. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1950, с. 21.

В лето 6496 (988). (Володимеръ)... повеле рубити церкви и поставляти по местомъ, идеже стояху кумири. И постави церковь святаго Василья на холме, идеже стояше кумиръ Перунъ и про-

чии, идеже творяху потребы князь и людье. И нача ставити по градомъ церкви и попы, и люди на крещенье приводити по всемъ градом и селомъ. Послав, нача поимати у нарочитые чади дети [1], и даяти нача на ученье книжное. Матере же чадъ сихъ плакахуся по нихъ, еще бо не бяху ся утвердили верою [2], но акы по мертвеци плакахуся.

Сим же раздаяномъ на ученье книгамъ, събысться пророчество на Русьстей земли, глаголюшее: «Во оны днии услышать глусии словеса книжная, и яснъ будеть языкъ гугнивых».

Там же, с. 81.

Въ лето 6538 (1030). Родися Ярославу четвертый сынъ, и нареченне имя ему Всеволодъ. Того же лета иде Ярославъ... къ Новугороду, и собравъ отъ старостъ и отъ презвитеровъ детей 300, и повеле учити книгамъ.

Полное собрание русских летописей. СПб., 1862, с. 74.

В лето 6545 (1037). Заложи Ярославъ городъ великый, у него же града суть Златая врата; заложи же и церковь святыя Софья... И при семѣ нача вера хрестьянська плодитися и раширяти, и черноризѣци почаша множитися, и монастыреве починаху быти. И бе Ярославъ любя церковныя уставы, попы любяще повелику, излиха же черноризьце [3], и книгамъ прилежа, и почитая è часто в нощи и въ дне. И собра писце многы и прекладаше от грекъ на словеньское писмо. И списаша книгы многы, ими же поучащеся вернии людье наслажаются ученья божественаго. Якоже бо се некто землю разореть, другый же насееть, ини же пожинають и ядять пишю бескунду,— тако и сь. Отець бо сего Володимеръ землю взорà и умягчи, рекше крещеньемъ просветивъ. Сь же насея книжными словесы сердца верных людий, а мы пожинаемъ, ученье приемлюще книжное.

Повесть временных лет..., с. 81.

Велика бо бываеть полза от ученья книжного; книгами бо кажеши и учиши есмы пути покаянью, мудрость бо обретаемъ и въздержанье от словесъ книжных. Се бо суть рекы, напаяюще вселеную, се суть исходиша мудрости; книгамъ бо есть неищетная глубина; сими бо в печали утешаеми есмы; си суть узда въздержанью... Аще бо поищеши в книгахъ мудрости прилежно, то обрящеши велику ползу души своей. Иже бо книгы часто чтеть, то беседуеть с богомь или святыми мужи.

Ярославъ же сей, якоже рекохом, любимъ бе книгамъ, и многы написав положи в святей Софьи церкви, юже созда самъ... И ины церкви ставляше по градомъ и по местомъ, поставляя попы и дая имъ от именья своего урокъ [4], веля имъ учити люди, понеже темь есть поручено богомь, и приходити часто къ церквамъ.

Там же, с. 102—103.

[1] Через посланных людей стал брать детей у знатных (лучших) дружинников.

[2] Потому что еще не тверды были в вере.

[3] Сильно любил попов, особенно же монахов.

[4] Уреченное, назначенное (т. е. определенное содержание).

* ИЗБОРНИК СВЯТОСЛАВОВ (1076 г.)

Слово некоего калугера[1] о чьтьи книгъ. Добро есть, братие, почитанье[2] книжьное, паче вьсякому хрьстьяну: блажени бо, рече[3], испытаюштии съведения его[4], вьсемь сердьцьмь възиштють его[5]. Чьто бо рече: испытаюштеи съведения его? Егда чьтеши книгы, не тъштися бързо иштисти до другыя главизны, нъ поразумеи, чьто глаголють книгы и словеса та, и тришьды обращтяяся о единои главизне. Рече бо: въ сърдьци моемь съкрыхъ словеса твоя, да не съгрешу тебе. Не рече: усты тъчью излаголахъ, нъ и въ сьрдьци съкрыхъ, да не съгрешу тебе. И поразумевая убо истиньне писания, правимъ есть ими. Реку же: узда коневи правитель есть и въздьржяние, правьдьнику же книгы. Не съставить бо ся корабль без гвоздии, ни правьдникъ бес почитания книжьнааго, и яко же пленникомъ умъ стоить у родитель своихъ[6], тако и правьдьнику о почитаньи книжьнемь. Красота воину оружие и кораблю ветрила, тако и правьднику почитание книжьное. Отъкрыи бо, рече, очи мои, да разумею чюдеса отъ закона твоего, очи бо, глаголеть, розмыслъ сердечьныи и прочее...

Гудзий Н. К. (сост.) Хрестоматия по древней русской литературе. 8-е изд. М., Просвещение, 1973, с. 34—35.

* ПОУЧЕНИЕ ВЛАДИМИРА МОНОМАХА (XI в.)

...Седя на санехъ, помыслихъ в души своей и похвалихъ бога, иже мя сихъ дневъ грешнаго допровади[7]. Да, дети мои, или инъ кто, слышавъ сию грамотицю, не посмейтеся, но кому же любо детий моихъ[8], а приметь е в сердце свое, и не ленитися начнеть такоже и тружатися: первое, бога деля[9] и душа своея, страхъ имейте божий в сердци своемь и милостыню творя неоскудну, то бо есть начатокъ всякому добру. Аще ли кому не люба грамотиця си, а не поохритаються[10], но тако се рекуть: на далечи пути, да на санехъ седя, безлепицю еси молвилъ. Усретоша бо мя слы[11] отъ братья моея на Волзе, реша: «потъснися[12] к намъ, да выженемъ Ростиславича и волость ихъ отъимемъ; еже ли не поидеши с нами, то мы собе будемъ, а ты собе» и рехъ: «аще вы ся и гневаете, не могу вы я[13] ити, ни креста переступити». И отрядивъ я[14], вземъ Псалтырю, в печали разгнухъ я, и то ми ся выня: «векую[15] печалуеши, душе? векую смущаеши мя?» и прочая. И потомь собрахъ словца си любая, и складохъ по ряду, и написахъ: аще вы последняя не люба, а передняя приимайте...

Поистине, дети моя, разумейте, како ти есть человеколюбець богь милостивъ и премилостивъ: мы, человеци, грешни суще и

[1] монаха [2] чтение [3] сказано [4] вникающие в смысл его [6] воспримут [6] то есть помыслы устремлены к родителям своим [7] который сохранил меня до этих лет. [8] из детей моих [9] ради бога [10] пусть не бранят [11] послы [12] присоединились [13] я с вами [14] их [15] зачем, что

смертни, то оже ны зло створить, то хощемъ и пожрети[1] и кровь его прольяти вскоре; а господь нашь, владея и животомъ и смертью, согрешенья наша выше главы нашея терпить и пакы и до живота нашего, яко отець, чадо свое любя, бья, и пакы привлачить е[2] к собе. Такоже и господь нашь показалъ ны есть на врагы победу, 3-ми делы добрыми избыти его и победити его: покаяньемъ, слезами и милостынею; да то вы, дети моя, не тяжька заповедь божья, оже теми делы 3-ми избыти греховъ своихъ и царствия не лишитися. А бога деля не ленитеся, молю вы ся, не забывайте 3-хъ делъ техъ; не бо суть тяжка; ни одиночьство[3], ни чернечьство[4], ни голодъ[5], яко инии добрии терпять, но малымъ деломъ улучити[6] милость божью. Что есть человекъ, яко помнишп и[7]? Велий еси, господи, и чюдна дела твоя, никакже разумъ человеческъ не можеть исповедати[8] чюдесъ твоихъ; и пакы речемъ; велий еси, господи, и чюдна дела твоя, и благословено и хвално имя твое в векы по всей земли. Иже кто не похвалить, ни прославляеть силы твоея и твоихъ великыхъ чюдесъ и добротъ устроенныхъ на семь свете; како небо устроено, како ли солнце, како ли луна, како ли звезды, и тма светъ, и земля на водахъ положена, господи, твоимъ промысломъ. Зверье розноличнии, и птица и рыбы, украшено твоимъ промысломъ, господи. И сему чюду дивуемъся, како отъ персти[9] создавь человека, како образи разноличнии въ человечьскыхъ лицихъ, аще и весь миръ совокупить, не вси въ одинъ образъ, но кыйже своимъ лицъ образомъ, по божии мудрости; и сему ся подивуемы, како птица небесныя изъ ирья[10] идуть, и первее [въ] наши руце, и не ставятся на одиной земли, но и силныя и худыя идуть по всемъ землямъ, божиимъ повелениемъ, да наполнятся леси и поля; все же то далъ богъ на угодье человекомъ, на снедь, на веселье. Велика, господи, милость твоя на насъ, яже та угодья створилъ еси человека деля грешна. И ты[11] же птице небесныя умудрены тобою, господи: егда повелиши, то вспоють, и человекы веселять тобе; и егда же не повелиши имъ, языкъ же имъюще, онемеють. А благословенъ еси, господи, и хваленъ зело, всяка чюдеса и ты доброты створивъ и зделавъ; да иже не хвалить тебе, господи, и не веруеть всемь сердцемь и всею душею во имя отца и сына и святаго духа, да будеть проклятъ.

Си словца прочитаюче, дети моя, божествная, похвалите бога, давшаго намъ милость свою, и се отъ худаго моего безумья наказанье[12]; послушайте мене, аще не всего приймете, то половину. Аще вы богъ умякчить сердце, и слезы своя испустите о гресехъ своихъ, рекуще: якоже блудницю и разбойника и мытаря помиловалъ еси, тако и насъ грешныхъ помилуй; и в церкви то дейте и ложася. Не грешите ни одіну же ночь, аще можете, поклонитися до земли; а ли вы ся начнеть не мочи, а трижды; а того не забы-

[1] истребить [2] привлечет его [3] отшельничество [4] монашество [5] пост [6] получить [7] как подумаешь о нем [8] изъяснить [9] от земли [10] из теплых стран [11] те [12] наставление

вайте, не ленитеся, темъ бо ночнымъ поклономъ и пеньемъ человекъ побежаеть дьявола, и что въ день согрешить, а темъ человекъ избываеть. Аще и на кони ездяче не будеть ни с кымъ орудья[1], аще инехъ молитвъ не умеете молвити, а «господи помилуй» зовете бес престани, втайне; та бо есть молитва всехъ лепши[2], нежели мыслити безлепицю ездя. Всего же паче убогыхъ не забывайте, но елико могуще по силе кормите, и придавайте сироте[3], и вдовицю оправдите сами, а не вдавайте силнымъ погубити человека. Ни права, ни крива не убивайте, ни повелевайте убити его, аще будеть повиненъ смерти; а душа не погубляйте ни какояже хрестьяны. Речь молвя че, и лихо и добро, не кленитеся богомь, ни хреститеся, нету бо ти нужа никоеяже; аще ли вы будете крестъ целовати к братьи, или къ кому, а ли управивъше сердце свое[4]; на немже можете устояти, тоже целуйте, и целовавше блюдете, да не, приступни, погубите душе своее[5]. Епископы, и попы, и игумены с любовью взимайте отъ нихъ благословенье, и не устраняйтеся отъ нихъ, и по силе любите и набдите[6], да приимите отъ нихъ молитву отъ бога. Паче всего гордости не имейте в сердци и въ уме, но рцемъ: смертни есмы, днесь живи, а заутра в гробе; се все, что ны еси вдалъ, не наше, но твое, поручилъ ны еси на мало дний; и в земли не хороните, то ны есть великъ грехъ. Старыя чти яко отца, а молодыя яко братью.

В дому своемь не ленитеся, но все видите; не зрите на тивуна, ни на отрока, да не посмеются приходящии к вамъ и дому вашему, ни обеду вашему. На войну вышедъ, не ленитеся, не зрите на воеводы; ни питью, ни еденью не лагодите[7] ни спанью; и стороже сами наряживайте, и ночь, отвсюду нарядивше около вои, тоже лязите, а рано встанете; а оружья не снимайте с себе вборзе[8], не розглядавше ленощами, внезапу бо человекъ погыбаеть. Лже блюдися и пьяньства и блуда, въ томъ бо душа погыбаеть и тело. Куда же ходяще путемъ по своимъ землямъ, не дайте пакости деяти отрокомъ, ни своимъ, ни чюжимъ, ни в селехъ ни в житехъ[9], да некляти васъ начнуть. Куда же поидете, идеже станете, напойте, накормите унеина[10], и боле же чтите гость, откуду же к вамъ придеть, или простъ, или добръ[11], или солъ[12], аще не можете даромъ[13], брашномъ[14] и питьемь: ти бо мимоходячи прославять человека по всемь землямъ, любо добрымъ, любо злымъ. Болнаго присетите; надъ мертвеця идете[15], яко вси мертвени[16] есмы; и человека не минете, не привечавше, добро слово ему дадите. Жену свою любите, но не дайте имъ надъ собою власти. Се же вы конець всему: страхъ божий имейте выше всего; аще забываете всего, а часто прочитайте: и мне будеть бе — сорома[17], и вамъ будеть добро. Егоже умеючи, того не забывайте доброго, а егоже не умеючи,

---

[1] дела [2] лучше [3] заботьтесь о сироте [4] то есть сначала проверив в сердце своем [6] чтобы, совершив клятвопреступление, не погубить души своей [6] снабжайте [7] не злоупотребляйте [8] второпях [9] полях [10] просящего [11] знатный [12] посол [13] подарком [14] пищей [15] мертвеца проводите [16] смертны [17] без срама

а тому ся учите, якоже бо отець мой, дома седя, изумеяше[1] 5 языкъ, в томъ бо честь есть отъ инехъ земль. Леность бо всему мати: еже умееть, то забудеть, а егоже не умееть, а тому ся не учить; добре же творяше, не мозите ся ленити ни на что же доброе, первое к церкви: да не застанеть васъ солнце на постели; тако бо отець мой деяшеть блаженный и вси добрии мужи свершении; заутренюю отдавше богови хвалу и потомъ, солнцю въсходящю и узревше солнце, и прославити бога с радостью, и рече: просвети очи мои, Христе боже, иже далъ ми еси светъ твой красный, и еще: господи, приложи ми лето къ лету, да прокъ греховъ своихъ покаявъся, оправдивъ животъ[2], тако похвалю бога; и седше думати[3] с дружиною, или люди оправливати[4], или на ловъ[5] ехати, или поездити, или лечи спасти: спанье есть отъ бога присужено полудне, о тъ чинъ[6] бо почиваеть и зверь, и птици, и человеци.

А се вы поведаю, дети моя, трудъ свой, оже ся есмь тружалъ, пути дея[7] и ловы 13 летъ...

А всех путий 80 и 3 великихъ, а прока[8] не испомню меншихъ... А се тружахься ловы дея... А се в Чернигове деялъ есмъ: конь дикихъ своима рукама связалъ есмь въ пушахъ[9] 10 и 20 живыхъ конь, а кроме того же, по Роси ездя,ималъ есмъ своима рукама теже кони дикие. Тура мя 2 метала на розехъ и с конемъ, олень мя одинъ болъ[10], а 2 лоси, одинъ ногами топталъ, а другый рогома болъ; вепрь ми на бедре мечь оттялъ, медведь ми у колена подъклада[11] укусилъ, лютый зверь скочилъ в ко мне на бедры и конь со мною поверже; и богъ неврежена мя съблюде. И с коня много падахъ, голову си розбихъ дважды, и руце и нозе свои вередихъ, въ уности своей вередихъ, не блюда[12] живота своего, не щадя головы своея. Еже было творити отроку моему, то самъ есмь створилъ, дела на войне и на ловехъ, ночь и день, на зною и на зиме, не дая собе упокоя; на посадникы не зря, ні на биричи, самъ творилъ что было надобе, весь нарядъ и в дому своемь то я творилъ есмь; і в ловчихъ ловчий нарядъ самъ есмь держалъ, и в конюсехъ и о соколехь и о ястрябехъ; тоже и худаго смерда и убогые вдовице не далъ есмъ силнымъ обидети, и церковнаго наряда и службы самъ есмъ призиралъ. Да не зарите ми[13], дети мои, ни инъ, кто прочетъ, не хвалю бо ся ни дерзости своея[14], но хвалю бога и прославьляю милость его, иже мя грешнаго и худаго селико летъ сблюдъ отъ техъ часъ смертныхъ и не ленивамя былъ створилъ, худаго, на вся дела человечьская потребна. Да сю грамотицю прочитаючи, потьснетеся[15] на вся дела добрая, славяше бога с святыми его. Смерти бо ся, дети, не боячи, ни рати, ни отъ звери, но мужьское дело творите, како вы богъ подасть; оже бо язъ отъ рати, и отъ звери, и отъ воды, отъ коня

---

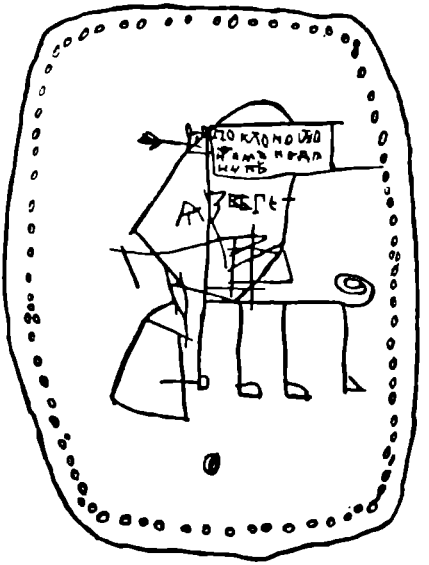
[1] изучил [2] чтобы, покаявшись в остальных своих грехах, исправив жизнь [3] совещаться [4] судить [5] на охоту [6] в это время [7] совершая походы [8] прочих [9] в пущах [10] бодал [11] чепрак [12] не соблюдая, не оберегая [13] не осуждайте меня [14] смелостью своей [15] устремитесь.

спадаяся, то никтоже васъ не можеть вредитися и убити, понеже не будетъ отъ бога повелено; а иже отъ бога будеть смерть, то ни отець, ни мати, ни братья не могуть отъяти, но оче[1] добро есть блюсти, божие блюденье леплее[2] есть человечьскаго...

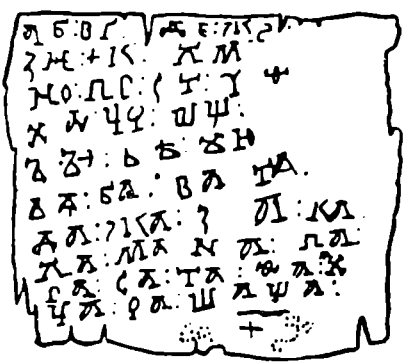
Там же, с. 35—40.

БЕРЕСТЯНЫЕ ГРАМОТЫ

Большая часть берестяных грамот обнаружена в Новгороде. Начиная с первых, проводившихся под руководством А. В. Арциховского раскопок и до настоящего времени их найдено более ше-



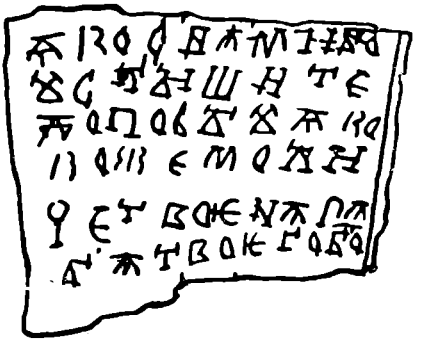
Прорись грамоты № 199, внутренняя сторона донца туеса. Прорись грамоты № 199, внешняя сторона донца туеса.



Прорись грамоты № 201.

Прорись грамоты № 204.

[1] если [2] лучше

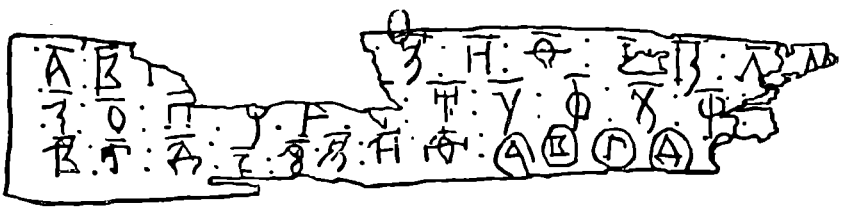


Прорись грамоты № 207, внешняя сторона коры.

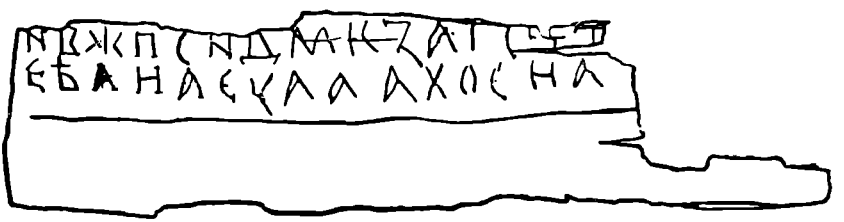
стисот. По предположениям историков и археологов, «Новгород таит в своих недрах многие тысячи берестяных документов, которым еще предстоит войти в фонд первоисточников нашей истории»[1].

В берестяных грамотах получили отражение многообразные стороны жизни и быта средневекового Новгорода. Здесь воспроизводятся *прориси* нескольких берест, дающих представление об обучении детей в Древней Руси: фрагменты азбук, упражнений в письме, счете.

Так, грамота № 199 принадлежала мальчику Онфиму и представляет собой овальное дно берестяного туеса. На донышке сосуда были набиты крест-накрест, для прочности, две берестяные полосы, которые и заполнены записями ученика. Текст верхней полосы — упражнения в написании алфавита — 36 букв. Дальше — склады от «ба» до «ща», всего 20, и от «бе» до «ще», тоже 20. На нижней полосе склады от «би» до «си». Грамота № 201 — школьное упражнение: алфавит и склады; грамоту № 204 можно рассматривать как продолжение 201-й. Бессвязность текста грамоты № 207 указывает на то, что мальчик не понимал смысла церков-



Грамота № 342.



Прорись грамоты № 46.

[1] Путешествие в древность/Под ред. В. Л. Янина. М., Изд-во МГУ, 1983, с. 163.

ных текстов и поэтому сделал много ошибок в записи. В грамоте № 342 содержится перечень русских цифр. Почти все из этих грамот принадлежат Онфиму, возраст которого А. В. Арциховский определял в 4—5, самое большое 6 лет.

Грамота № 46 представляет собой школярскую шутку. Если читать текст последовательно по вертикали, то получим фразу: «Невежа писа, не дума каза, а хто се цита...» В оторванной части бересты, очевидно, были ругательные слова, предназначавшиеся адресату бересты.

В. Л. Янин, предпринявший попытку на основе анализа берестяных грамот раскрыть методы обучения грамоте того времени, говорит: «Уже сейчас, когда мы убедились, что методы обучения грамоте в древнем Новгороде были в общем такими же, какими они были в XVI—XVII вв., мы гораздо яснее представили себе тот способ, при помощи которого грамотность в Новгороде сделала поразительные успехи в эпоху, в которой прежние исследователи видели только дикость и невежество»[1].

* ПОСЛАНИЕ ГЕННАДИЯ (КОНЕЦ XV в.)[2]

Господину отцу моему Симону митрополиту всея Руси, сын твой архиепископ Великого Новагорода и Пскова, владыка Генадей челом биет...

Да бил есми челом государю великому князю, чтобы велел училища учинити; а ведь яз своему государю воспоминаю на его же честь да и на спасение, а нам бы простор был[2]: занеже ведь толко приведут кого грамоте горазда, и мы ему велим одны октении учити, да поставив его да отпущаю боржае[3], и научив как ему божественная служба совершати: ино им на меня ропту[4] неть. А се приведут ко мне мужика, и яз велю ему апостол дати чести и он не умеет ни ступити, и яз ему велю псалтырю дати и он и по тому одва бредет, и яз его оторку[5], и они извет творят[6]: «земля, господине, такова, не можем добыти кто бы горазд грамоте»; ино де ведь-то всю землю излаял[7], что нет человека в земле, кого бы избрати на поповство. Да мне бьют челом: «пожалуй деи[8], господине, вели учити»; и яз прикажу учити их октении, и он и к слову не может пристати, ты говоришь ему то, а он иное говорит;

---

[1] Янин В. Л. Я послал тебе бересту... М., Изд-во МГУ, 1965, с. 58. Подробнее см.: Арциховский А. В. Новгородские грамоты на бересте: из раскопок 1952 г. М., Изд-во АН СССР, 1954; Арциховский А. В., Борковский В. И. Новгородские грамоты на бересте: из раскопок 1956—57 гг. М., Изд-во АН СССР, 1958; Арциховский А. В. Берестяные грамоты мальчика Онфима. — Советская археология, 1957, № 3.

[2] Напоминаю для его же славы и благополучия, а нам было бы попросторнее (пошире, посвободнее).

[3] Тотчас же.

[4] Ропота, жалобы.

[5] Откажу ему.

[6] Извещают, сообщают.

[7] И то всю страну изругал (исхулил, охаял).

[8] *Деи* — де (непереводимо).

и яз велю ему учити азбуку, и он поучився мало азбуки да просятся прочь, а и не хотят ее учити. А иным ведь силы книжные немощно достати, только же азбуку границу и с подтительными словы выучить [1], и он силу познает в книгах велику; а они не хотят учитись азбуке, да хотя и учатся, а не от усердия, и он живет долго; да тем-то на меня брань бывает от их нерадения, а моей силы нет, что ми их не учив ставити. А яз того для бью челом государю, чтобы велел училища учинити, да его разумом и грозою, а твоим благословеньем, то дело исправится; а ты бы, господин отец наш, государем нашим, а своим детем великим князем, печаловался [2], чтобы велели училища учинити... А се мужики невежи учат робят да речь ему испортит, да первое изучит ему вечерню, ино то мастеру принести каша да гривна денег, а завтреня также, а и свыше того, а часы то особно, да те поминки опроче могорца [3], что рядил от него; а от мастера отидет, и он ничего не умеет, только-то бредет по книге, а церковнаго постатия [4] ничего не знает. Толко же государь укажет псалтырю с следованием изучити да и все, что выше писано, да что от того укажет имати, ино учащимся легко, а сяк не смеют огурятися [5]. А чтобы и попов ставленных велел учити, занеже то нерадение в землю вошло [6], и толко послышат то учащиися, и они с усердием приймут учение.

Акты исторические, собранные и изданные Археографической комиссией. СПб., 1841, т. I, с. 146—148.

ПОСТАНОВЛЕНИЯ «СТОГЛАВА» ОБ УЧЕНИИ И УЧИЛИЩАХ [3]
(1554 г.)

Глава 35. О *дьяцех, хотящих в дьяконы и в попы ставитися.* О ставленикех хотящих в дьяконы и в попы ставитися, а грамоте мало умеют; и святителем их поставити — ино противно священным правилом, а не поставити — и святыя церкви без пения будут, а православные християне учнут без покаяния умирати. И святителем избирати по священным правилом — в попы ставити 30 лет, а в диаконы 25 лет; а грамоте бы умели, чтобы могли церковь божию здержати и детей своих духовных православных крестьян, управити могли по священным правилом. Да о том их святители истязуют с великим запрещением: почему мало умеют грамоте, и они ответ чинят; мы-деи у своих отцов учимся или от своих мастеров, а инде деи нам учитися негде; сколько отцы наши умеют

[1] *Азбука граница* — азбука с акростихами; *подтительные слова* — слова под титлами, например, бг (бог), стый (святый), члк (человек) и т. п.

[2] Т. е. не переставал делать представлений своим духовным детям, великим князьям.

[3] Подарки, кроме платы.

[4] Порядка.

[5] Противиться.

[6] Поскольку это нерасположение к учению укоренилось в стране.

и мастеры, по тому и нас учат, а отцы их и мастеры и сами потому же мало умеют, и силы в божественном писании не знают; а учитца им негде. А прежде сего в российском царствии на Москве, и в великом Новеграде, и по иным городом многие училища бывали, грамоте, и писати, и пети, и чести гораздых много было. Но певцы, и чтецы, и доброписцы славны были по всей земли и до днесь.

Глава 36. *О училищех книжных по всем градом.* И мы о том по царскому совету соборне уложили: в царствующем граде Москве и по всем градом тем же протопопом и старейшим священником и со всеми священники и дьяконы, коиждо во своем граде по благословению своего святителя,— избрати добрых духовных священников и дьяконов и дьяков, женатых и благочестивых, имущих в сердцы страх божий, могущих иных пользовати, и грамоте и чести, и писати горазди. И у тех священников, и у дьяконов, и у дьяков учинити в домех училища, чтобы священницы и дьяконы, и все православные християне в коемждо граде предавали им своих детей на учение грамоте, и на учение книжнаго писма, и церковного пения псалтырного, и чтения налойного, и те бы священники, и дьяконы, и дьяки избранные учили своих учеников страху божию, и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием. Наипаче же всего учеников бы своих брегли и хранили во всякой чистоте, и блюли их от всякого растления. А учили бы есте своих учеников грамоте довольно, сколько сами умеете, и силу бы им в писании сказывали, по данному вам от бога таланту, ничтоже скрывающеи; чтобы ученицы ваши все книги учили, которые соборная святая церковь приемлет, чтобы потом и впредь могли не токмо себе, но и протчих пользовати и учити страху божию о всех полезных; так же бы учили своих учеников чести и пети и писати, сколько сами умеют, ничтоже скрывающе, но от бога мзды ожидающе, а и зде от иже родителей дары и почести приемлюще по их достоинству.

Труды Новгородской Губернской Ученой Архивной комиссии. Вып. 1. Новгород, 1912, с. 60—62.

ИВАН ФЕДОРОВ

Иван Федоров был не только первопечатником на Руси, но и выдающимся педагогом своего времени, посвятившим свою жизнь просвещению — «по свету рассеивать и всем раздавать духовную пищу». Обращаясь к учителям и наставникам, Иван Федоров призывал воспитывать детей «в малости в благоразумии, в смиренномудрии, в кротости, в долготерпении, приемлюще друг друга и прощение дарующе». В 1574 г. Иваном Федоровым был издан «Букварь» — азбука «ради скорого младенческого научения», в основе методической системы которого лежал буквослагательный метод. Последующие издания букварей и азбук во многом следовали этой системе. В хрестоматии воспроизводятся первые и по-

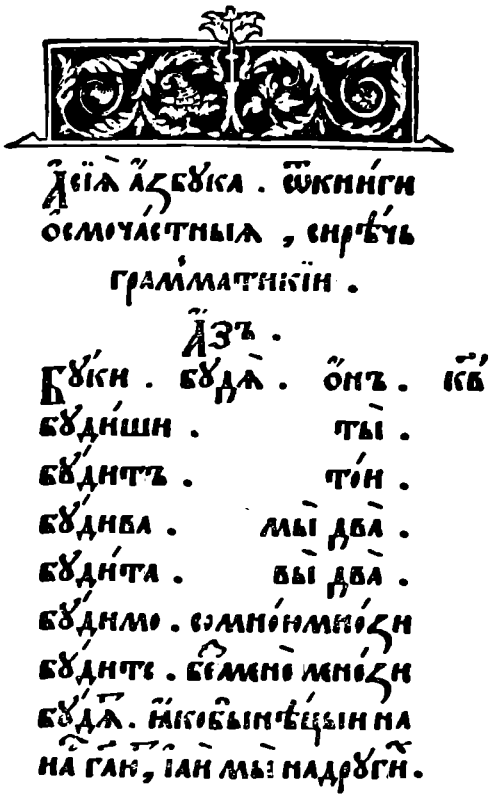
Первая страница «Букваря» Ивана Федорова.

следние страницы копии «Букваря» Ивана Федорова. Сохранившийся подлинный экземпляр «Букваря» находится в библиотеке Гарвардского университета (США).

* ДОМОСТРОЙ [4]
(XVI в.)

15. *Како детей своих воспитати во всяком наказании и страсе божии.* А пошлет бог, у кого дети, сынове или дщери, ино имети попечение отцу и матери о чадех своих: снабдити их и воспитати в добре наказании; и учити страху божию и вежеству [1] и всякому благочинию; и, по времени и детем смотря, и по возрасту, учити рукоделию; матери дщери, а отцу сынове, кто чего достоин, каков кому просуг [2] бог даст; любити их, и беречи, и страхом спасати. Уча и наказуя, и рассуждая, раны возлагати: наказуй дети во юности, покоит тя на старость твою; и хранити и блюсти о чистоте телесней, и от всякого греха, отцем чад своих, яко же зеницу ока

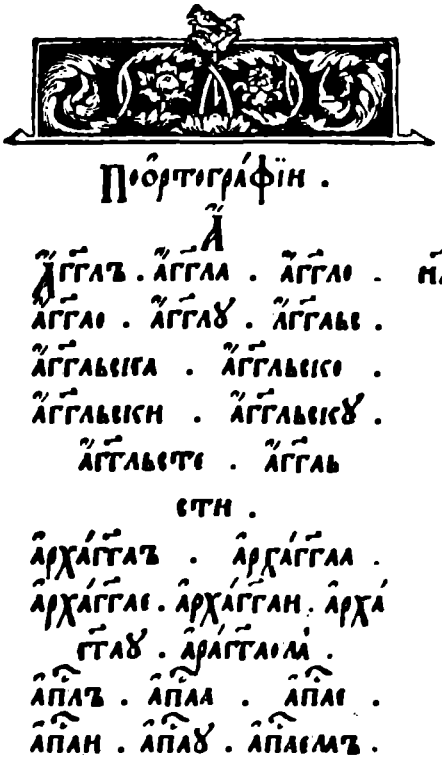
[1] Вежливости, вежливому обращению.
[2] Дарование, способность.



Одна из первых страниц «Букваря».

и яко своя душа. Аще что дети согрешают отцовым и матерним небрежением, им о тех гресех ответ дати в день страшного суда. А дети, аще небрегомы будут, в ненаказании отцов и матерей, аще что согрешат или что зло сотворят, и отцем и матерем, с детьми, от бога грех, а от людей укор и посмех, а дому тщета, а себе скорбь и убыток, а от судей продажа и соромота. Аще у богобоязливых родителей, и у разумных и благорассудных, чада воспитани в страсе божии, и в добре наказании, и в благорассудном учении, всякому разуму и вежству, и промыслу, и рукоделию, и те чада с родители своими бывают от бога помиловани, а от священнаго чину благословены, а от добрых людей хвалими; а егда будут в совершене возрасте, добрые люди, с радостию и с благодарением, женят сыновей своих по своей версте [1], по суду божию, а дщери за их дети замуж выдают. И аще от таковых, которые чадо бог возьмет, в покаянии и с причастием; то от родителю бескверная жертва к богу приносится, и в вечные кровы вселя-

[1] Соответственно своему положению (по своему рангу).



Последние страницы «Букваря».

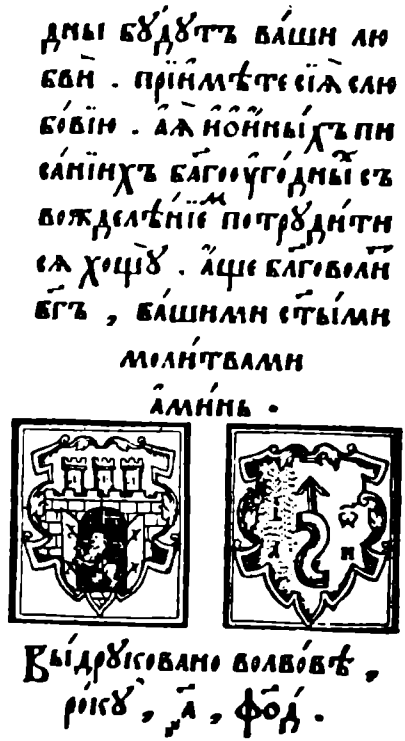
ются; а имеют дерзновение у бога милости просити, и оставление грехов и о родителях своих [1]...

17. *Како дети учити и страхом спасати.* Казни сына своего от юности его, и покоит тя на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: аще бо жезлом биеши его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти. Дщерь ли имаши: положи на них грозу свою, соблюдеши я от телесных [2]: да не посрамиши лица своего, да в послушании ходит; да не свою волю приимши, и в неразумении сотворится знаем твоим в посмех, и посрамят тя пред множеством народа [3]; аще бо отдаси дщерь свою без порока, то яко

[1] И если у родителей с покаянием и причащением умирает дитя, тем самым от них приносится богу бескровная жертва, а дети, вселяясь в вечное жилище, обращаются к богу с просьбой о милости и прощении грехов как для себя, так и для своих родителей.

[2] Подчини их условиям самого строгого порядка (режима), и ты сохранишь их от соблазнов, идущих со стороны поселян (односельчан).

[3] Дабы, подчинившись чужому влиянию, своим неразумием она не стала предметом осмеяния со стороны твоих знакомых (знаем) и не осрамила тебя перед множеством народа.



велико дело совершнши, и посреди собора похвалишися; при концы не постонеши на ню[1].

Любя же сына своего, учащай ему раны, да последи о нем возвеселишися[2]. Казни сына своего измлада, и порадуешься о нем в мужестве: и посреди злых похваляшися, и зависть приимут враги твои. Воспитай детище с прещением[3] и обращеши о нем покой и благословение. Не смейся к нему, игры творя: в мале бо ся ослабиши, в велице поболиши, скорбя[4]; и после же яко оскомины твориши душе твоей. И не дажь ему власти во юности, но сокруши ему ребра, донележе растет, а, ожесточав, не повинет ти ся; и будет ти досажение, и болезнь души, и тщетна домови, погибель имению, и укоризна от сусед, посмех пред враги, пред властию платеж и досада зла.

---

[1] Под конец ты будешь стонать (горевать) над нею.

[2] Чтобы впоследствии о нем можно было порадоваться.

[3] В строгости.

[4] В немногом себя сдержишь (ограничишь) — в большом будешь болеть (сокрушаться), скорбя.

22. *Каковы люди держать и как о них промышлять: во всяком учении и в божественных заповедях, и в домовном строении.* А людей у себя добрых дворовых держати, чтобы были рукоделны: кто чему достоин и какому рукоделию учен. Не вор бы, не бражник, не зерщик[1], не тать, не разбойник, не чародей, не корчмит[2], не оманщик. Всякой бы человек у добраго государя[3] научен страху божию, и вежествy, и смиренью, и всяким добродетелем; доброму промыслу, не солгал, не разбил, никого бы не обидел; сыт бы был государевым жалованьем да оден или своим рукоделием. А чем государь пожалует: платьем, или лошедь, и всяким нарядцом, или пашенькою, или какою торговлею, а и сам что замыслит своими труды, ино лучшее платенко верхнее и нижнее, и рубашка и сапог,— блюсти по праздником и при добрых людех, *в* ведро, а *в*сегда бы было чистенко, и не изваляно, и не изгрязнено, и не излито, и не измочено, и не измято.

А который человек глуп и груб и невежда, и не брежен, а и есть у нево платенко, государьско жалованье, или своими труды сделано, да беречи не умеет, ино государю или кому приказано, у таких нечювственников платье берегут у себя лучшее; дадут коли во время надеть, да опять снемше, у себя блюдут. А всем дворовым людям наказ: всегда, что делают, в ветшаном платье, а как пред государем и при людех, *в* чистом повседневном платейце; а в праздники и при добрых людех или с государем, или с государынею где быти: ино в лучшем платье; а беречи от грязи, и от дожжа, и от снегу; и пришед, да сняв платейце, высушить и *в*ымять, и вытерьть, и выпахать; хорошенько укласть и упрятать: где то живет. Ино и себе мило, и от людей чесно, и государю споро, и слушкам прочно, и всегды внове. А люди б были во чти и в грозе и во всяком дозоре. Промеж бы себя не кралися; чужого бы отнюдь не хотели ни коим дела, а государьского бы берегли, все за один; а государю бы и государыни не лгали, и не клеветали ни на кого ни в чем. А государи бы тем не потакали, а обыскивали бы прямо: ставя с очей на очи; дурному бы не попущали, а доброго бы жаловали; ино всяк добру ревнует и государьское жалованья хочет выслужить правдою и прямою своею службою; и государьским наказом и добрым пауком век живет; и душу спасет: и государю служит и богу угодит. Да наипаче указывати, которым вместно, к церкви божии всегда ходити, и по праздником; или во дворе петья слушати, и, особ, наедине, молитися; чистота телесная хранити от всякого пьянства и лакомства и от безвременного пития и ествы; и объядения и пиянства выздержатися; и отцов бы духовных и с женами своими имети; и на покояния приходили. А женатые с своими женами законно бы жили, по духовнаго отца наказанию. Да чему сам от государя научен, того бы и жены на-

---

[1] Не игрок в кости.
[2] Не содержатель корчмы (трактирщик).
[3] Господина, хозяина.

называли: всякому страху божию и вежству; и государыни бы слушали, и повиновалися во всем; и своими труды и рукодельем выслуживалася, а не крала бы, и не лгала, и не бражничала, и с дурными речми к государыне не приходила, и волхвов, и с кореньем и с зельем, кто тем промышляет, с теми бы отнюдь не знался, и государем бы про таких людей не сказывали: то бо суть слуги бесовские; служили бы государем своим верою и правдою, и добрыми делы, и праведными труды.— А государи бы и государыни людей своих: мужей и жен и ребят, и всяких слуг, жаловали, и кормили и поили, и одевали; и в тепле бы жили, и во всяком покои и в благоденстве всегда. И государя бы, себя и свою душу, и дом свой, добре строив, и домочадцов безо всякия скорби,— тоже нищих и странных и убогих, вдовиц и сирот, покоити достойно, от своих праведных трудов. И к церквам божим и церковником и в монастыри приносити милостыня, и к себе, в домы своя, призывати: ино то и богу приятно и души полезно. А отнюдь бы не вмещалось в дом ни от насилия, ни от грабления, или от всякого мшелоимства [1], ни от посулу, ни от поклепу, ни от резоимства [2], ни от ябедничества, ни от крива-суда. Аще от сего зла бог соблюдет, тот дом будет благословен от ныне и до века.

Хрестоматия по истории педагогики. 2-е изд. М., Учпедгиз, 1938, т. IV, ч. 1, с. 28—30.

УСТАВ ЛЬВОВСКОЙ БРАТСКОЙ ШКОЛЫ (1586 г.)[5]

Порядок школьный

Благоволением бога отца, и со поспешением единороднаго его сына, и действом святаго духа, благословением же советом и повелением святейшаго Иоакима патриархи великоя Антиохия, Киликия, Иверия, Сирия, и всего востоку солнца, сущу ему зде в граде Львове року 1586 месяца Генваря 1 дня.

Совершением же и утверждением вселенскаго Патриархи Иеремии, архиепископа Константинополя новаго Рима и всего Фрону великия церкве Кон'стан'тинопольския, року 1588, составиша училище в граде Львове, при храме успения пречистыя божия матере, греческаго и славенскаго писания, по чину святых богоносных отец, православия греческаго, великою пилностью, стараниям же и накладом (иждивением) всего братства Львовскаго, храма успения пресвятыя богородицы, и всего посполитого народа Российского, даже и до убогих вдовиц промышляючи о всяком недостатку законной науки, нерадивых человек подвизающе, противным же уста загражающе, дабы отсюду злобе изменившеся благих начало восприяти, и по всей братии спасению распространитися: изменение бо злобы, начаток ест в спасение, близь беды спасение.

---

[1] Корыстолюбия.
[2] Лихоимства, барышничества.

1. Дидаскал или учитель сея школы мает быти благочестив, разумен, смиреномудрый, кроток, воздержливый, не пияница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не смехостроитель, не срамословец, не чародей, не басносказатель, не пособитель ересем, но благочестию поспешитель, образ благих, и всем себе преставляющий не в сицевых добродетелех, да будут и ученици яко учитель их.

Мают быти приставлены от братии два человека искусные ради строения школьного, да соглядают науки, и дел дидаскаловых благых и лукавых, еже бо сеет человек, тоже и пожнет. И тым братиям мает быти дан реестр под печатью братскою, в который мают дидаскали вписовати дети данные до науки, и ведлуг лет и науки дитинное мает быти и заплата им, то есть дидаскалом.

А кто бы хотел взяти дети свои от науки, кгды приде квартал, при тых же братиях отпуститися мают порядне, учинивши дидаскалу за то досыть ведлуг постановеня братского, як по чому постановят на квартал дидаскалу давати от хлопца, таковому учителю каждый приводячи сына и приятеля и прочих, да при устех двою или триех станет глаголал, и чинити з дидаскалом постановеня о науце и о всем порядку и повинность его ведле реестру сего ниже писанного; и мает ему напервей той реестр прочитатися, абы ведал яковым способом будут сына его учити, и што за то повинен, и яко бы мел ему в том порядку непрешкажати, але помагати всяким способом детину ку науце, и послушенству дидаскалову приводячи як, правдивый отец, хотячи потеху по праци и накладе благый плод видети, и мает реестр по обычаю вписатися.

2. А дидаскал, взявши порученное ему детище, мает его учити с промыслом доброи науки, за непослушенство карати, не тирански, но учителски, не выше, но по силе, не роспустне, но покойне и смирене, не толико мирски, но и выше мирских, абы теж непилностью своею, или заздростию, или лукавством незостал винен ни за единого богу вседержителю, и потом родичом его и ему самому, кгды бы человека ему зволок; а его от иного забавил, писано бо есть: злый, лукавый, ленивый рабе, по что не отда сребро мое торжником да пришед аз взял бых свое со лихвою; и паки: щадяй жезла ненавидит сына, и аще без наказания были быхом, убо прелюбодейчища бысте были, а не сынове.

3. Седати мают каждый на месци своем певном назначеном ведле науки, который болше умеет, сидети будет выше, бы и барзо нищ был который меньш умети будет на подлейшом месци сидети мает; реченно бо: имящему везде дано будет.

4. Богатыи над убогим в школе нечим вышшии не мают быти, только самою наукою, плотию же равно вси, все бо есми о христе братия, главы единои уды, ни един же уд, око руце и рука нозе рещи и может не требе ми еси.

5. Учити дидаскал и любити мает дети вси заровно, як сынов богатых, так и сирот убогих, и которые ходят по улицам живности просячи, як который ведле силы научитися может, толко не

пилней единого нежли другого учити, писано бо: всякому бо просящему у тебе дай и хотящему у тебе взяти не возбрани, хощу бо всем спастися, и в разум истинный прити.

6. Сходитися мают отрочища до школы на годину певную, то есть дня великого на девятую годину, абы все стали, также тыж и инших дний менших, як постановит дидаскал, и пущати их по науце до дому в певную годину; писано бо: все да действуем в славу божию и в подобное время.

7. В кождый поранок мают пилне смотрити дидаскал, если которого бы отрока небыло, мает по него послати зараз и доведатися причины, для которои не пришел, если ся не забавил инде иранием, или ся дома обленил, или над потребу спал, и за тым бы до школы непришел, доведатися всего и привести его мают; бо писано: иных страхом и нуждею спасай.

8. Рано ся зшедши вси на годину назначеную не мают початнсь учити, аж молитвы и предсловие обычны проговорят; речено бо: в начале дела твоего бога поминай.

9. В школе мают быти дети розделены на трое: едны которые ся будут учити слов познавати и складати, другии которыи ся будут учити читати и на памят многих ся речий учити, третии ся будут учити читаючи выкладати, розсужати и розумети; рече бо Павел святый: егда бех младенец, младенческая мудрствовах и смышлях, егдаж достигох в муж совершен, млека не потребую.

10. По рану напервее по молитвах мают мовити каждый вчорашную науку свою, и писмо свое што дома писал, выклад науки своей показовати мает и потом учитися мают дробле, псалтыри или грамматики з розвязованям еи, и иным многим потребным наукам, яко обачите на тот час ведлуг потребы.

11. По обеде хлопци мают писати, сами на таблицах кождый свою науку выданую им от дидаскала, кроме малых, которым сам винен будет дидаскал вписати, а в школе научившись от трудных слов их спытовати мает един другого, то есть диспутоватися, а до дому отходячи стих подтвердити, абы у вечер из школы пришедши до дому дети умели пред родичми своими или посторонныи дети всякого стану живучи в господе пред господарем своим науку, што в школе учили, прочитати повинни з выкладом по обычаю науки школной, а што учили того дне мают у вечер дома написати и до школы принести порану показати пред дидаскалом своим, дабы всякый плод науки познавался; всяко бо древо от плода познавати подобает.

12. Повинен будет дидаскал учити и на писме им подавати от грамматики, реторики, диалектики, мусики и от прочих внешних поетов и от святаго евангелия, от книг апостолских, вся бо елика писана суть к нашему наказанию писана суть.

13. В субботу с поранку мают поновляти всех речей, которых ся учили през тыждень, а по обеде их учити мают пасхалии и лунного течения, и личбы, и рахованя, или мусик церковного пения; вся бо писания богодухновенна и полезна суть к научению.

14. По вечерни в суботу мает дидаскал з детьми намовлятися час немалый болше ниж в дни иные, учачи их страху божему и обычаем встыдливым младенческим яко мают быти во церкви против богу, дома против родичов своих, и инде иным, цноту и встыд заховывати, богу мовлю и его святым честь и страх, родичови и дидаскалови послушенство, посполите против всем покору и уваженя, собе самому встыд и цноту. И тые речи знову вливаны в детинку мают быти, на што им и памятного мает не боронити по чаши школнои; писано бо есть: любяй сына прилежнее наказует, а нелюбяй щадит жезла; и паки; отрочатю безумие на сердци привязано, жезлом же изженеши е, новое бо вино в мехи новые вливают и обое соблюдет ся.

15. В неделю и в праздники господския со всеми мает дидаскал поки пойдут до литургии розмовляти и их учити о святе и празнику том и учити их воле божой, а по обеде евангелию и апостолу празника того мает всех научити: блажен бо, рече, поучаяйся закону господню день и нощь.

16. Двох или четырех хлопцов на каждый тыждень иншим порядком мают на сохранение выставляти, с чого ся ни един вымовляти не может, гды на него черга прийдет. Дело их будет раней до школы прийти, школу помести, в печи затопити и у двери сидети, а которыи выходят и входят, о всех ведати, и которыи ся бы неучили, пустовали, или в церкви нерядне стояли, или до дому идучи обычайне бы ся незаховали, написовати и оповедати их мают; речено бо: блюдетесь како да опасно ходите, не яко немудры, но яко премудры искупующе время, яко дни лукави суть.

17. Кгды бы тыж хлопец в един день до школы ходил, а другий занедбовал, и так едно час бы собе тратил в речи при школе, такого болше неприймати, бо и барвер кгды бы хорого в един день лечил, а в другий занедбал, вместо лечения в болшую бы хоробу его приправил, рече бо: всякого брата не по чину ходяща отрицайся.

18. Отцеве о детех их или господареве о порученных им детех сторонных мают быти упоминаны от дидаскала и от братии строителей школных, абы дети в домех ведле порядку науки школнои справовалися, цвиченя и людскость повинную часов своих показуючи всякому стану. А если бынешто науце спротивного в детех ся найдовали досведчено мает быти. Если бы дидаскал непилностию якоюж или родича или господаря непорядком своим в науце и обычаех добрых бы прешкажали, мает то быти повинному присужоно.

19. Кгды бы тыж кто хотел от дидаскала сына своего на потребу иную взяти, теды небезочне, а не през кого иного, толко сам своею особою и при том человеку едином, или двома, при которых его отдал на науки взяти его мает, абы ся тым уближена не деяло, учню и ему самому за непорядное поступованя, так теж и дидаскалови, от которого бы не отповедне учня взял, гдыж тот порядок вси иные ремесници мают, кгды при людех и порядне не

толко сына зле и слугу до ремесника приказуют, и потом гды ся чого научит, тым барзей занехати того нехотят, многих зобравши статечность и терпеливость родичов и его залецают, отколя и маистрови великая потеха, кгды видит учня не подлейшого, што далеко болше в школах и людех христианских мети потреба; писано бо: всяк делаяй злая не приходит ко свету, творяй же истину, грядет к свету, да явятся дела его яко о бозе суть содеянна.

20. Если бы и сам учитель или от ученик некто был творцем речий тых, ихже закон неповелевает, но обаче и претит, сиречь, блудник, пияница, тать, кощунник, нерадив, сребролюбец, клеветник, величавый, таковый не толико учителем, но ниже жителем зде отнюдь да не будет; да не соблазните, рече, ни единого от малых сих верующих в имя мое, поне сам сопротивен сый заповедем господним, как инех уцеломудрити, и на ползу наставити может. Сам бо господь рек: не можете добре глаголати зли суще; п паки: всяк лозу нетворящу плода добра посекают и в огонь вметают. Известно ведуще убо, яко вси имами предстати судии нелицемерному христу богу, иж имать воздати комуждо по делом его, обем убо, яко трудивши ся, в подаянии силы слова, обем же яко земле блазе семя приемлющим, и сторичный плод паки иным приподающим, обояж пиюще премудрости воду живу от источника неисчерпанного и струя приснотекущаго от святаго утешителнаго духа, ту бо лучше есть куповати паче сребра и злата, и камения многоценнаго, зане сею состоится живот человеческий.

И та есть мати, и корень, и основание небеси и земли, морю и всем безднам, еюж обладающу непостижимому богу творцу всяческих, и открывающу и дарующу младенцем.

Медынский Е. Н. Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией. М., Изд-во АПН РСФСР, 1954, с. 126—132.

ЕПИФАНИЙ СЛАВИНЕЦКИЙ

Воспитанник братской Киевской школы Епифаний Славинецкий (ум. 1675 г.) был выдающимся русским литературным деятелем, филологом, педагогом. По вызову царя Алексея Михайловича в 1649 г. из Киева приехал в Москву, где в школе при Патриаршем дворе преподавал греческий и латинский языки, риторику. С именем Е. Славинецкого связано составление такого педагогического памятника XVII в., как «Гражданство обычаев детских», в котором описывается жизнь ребенка, излагаются правила поведения в школе, в семье, с товарищами по играм и т. п.

* ГРАЖДАНСТВО ОБЫЧАЕВ ДЕТСКИХ [6]

Вопрос: Чин наказания детского колико части имать?

Ответ: Три наипаче, первая есть еже младому уму семя благочестия христианского пояти, вторая — еже учения свободная любити и их учитися, последняя — еже о первых жизни своея начатков благолепным обычаем обучатися.

Вопрос: Что есть гражданство?

Ответ: Есть обычаев доброскло́нность и человекопочитательство.

Вопрос: Почему знати то гражданство обычаев?

Ответ: По уму добре умеренному.

Вопрос: Ум же умеренный откуду знати?

Ответ: От очес, от бровей, от чела вкратце рещи от лица и от всея телесе ипостаси. [...]

О нравах на сретении [1]

В.: Что творити имать детище, аще кто е на пути чести достойный срящет?

О.: С пути уступити, шапку честно сняти, аще же славный человек или достоинства яковаго будет имать, тому поклонитися.

В.: Приличествует ли детищу сице мысли в себе, егда с ким честным на пути сретится, к чему мне пригодится сей незнаемый человек?

О.: Не приличествует, понеже сию честь не человеку, но богу воздаем, иже противу лицу стару востати повеле и начальником или иереем сугубую честь воздаяти.

В.: Егда убо и язычники: идеже он гдьствует [2], должно есть чествовати?

О.: Должно есть, ибо (яко святый Павел глаголет) мы должны есмы честь творити всем, им же должна творитися: в сих словесех заключается и язычников началство, и Петр святый глаголет, яко долженствуем быти послушни не точию благим господем, но и злым.

В.: Кому же долженствуем честь первую по бозе воздавати?

О.: Родителем и учителем: овым, яко на свет ны породиша и ради нас многия труды и скорби подяша [3], сим же, яко мысли наша изряднюю часть человеческую с великими трудами учат и чистят.

В.: Аще убо се есть человеколюбие, еже сверстники своя взаим честию предваряти?

О.: И зело есть, понеже Павел святый пиша учит, еже честию друг друга болше себе творити, аще бо равного или меншого шап-

---

[1] При встрече.
[2] Находится.
[3] Подняли.

кою[1] (яко глаголют) или честю предварим сим не будем последнешни, но паче добронравши.

В.: Како беседовати детище с болшими?

О.: Яко с равными любезно и дружески глаголати имать, тако с большими честно и кротко: титлу[2] достоинства им приличную часто имать усугубляти; и не имать отити от них, дондеже отпущение возмет или от них будет отпущен.

В.: Пристоит ли книги или шапку под пазухою держати?

О.: Не приличествует, дабы еси не носил[3] (яко Горати глаголет) связкии хартии под пазухою, яко поселянин ягняте или пияная баба клубков краденыя волны, но просто шапку в руках держати.

В.: В беседовании с людми где очеса имут зрети?

О.: На глаголющего с тобою имут зрети, яже имут быти приятныи и просты и от них же ничтоже гордое и нечестное да явится, такожде убо семо и овамо очесы обращати знамение есть легкомыслия, в землю же зрети есть знамение злыя совести; кривозрети есть знамение гнусающаяся некиим.

В.: Каковым названием кого имать сретати, егда с кем беседует?

О.: Честным, аще же невесть титли сущия люди ученыя называти будет учителнй, чести достойныя люди славныя незнаемыя будет называти, егда вся себе равныя, называти имать братию и другии.

В.: Кия вещи в беседовании мерзки бывают?

О.: Лице разными подобии (яко некоему протеусу[4]) изменяти, нос смарщивати, чело навесити, брови подвышати, устне выставляти, уста разевати или сжимати, главою потряса, власами трясти, без вины кашляти, покрякивати, главу почесывати, во ушесах угабляти, нос вытирати, по лицу потиратися, тыл у главы поглаживати, рамена расширяти, главы повертанием на нечто носоизваляти, киванием главы втыл звати кого, краткоже глаголя поставок) или киванием или некоим маанием с людьми глаголати.

В.: В беседовании с людми кия вещи зело бесчестны суть?

О.: Раменами шагати, перстами пребирати, с ноги на ногу шататися, всем тело прекланятися, речь кому пресецати первее, неже совершит ю.

В.: Каков долженствует быти глас?

О.: Приятный и тихи, некрикливы ниже понижен, даже бы ко ухе не дошел соглаголящему[1] тебе.

---

[1] Если перед равным себе или меньшим мы первыми снимем шапку или отдадим честь.

[2] Титул, наименование.

[3] Дабы ты не носил (как говорит Гораций) связанные свитки за пазухой, как поселянин ягнят или пьяная баба клубки краденой шерсти.

[4] В мифологии греков Протей — морской бог, обладавший способностью принимать по желанию всевозможные образы.

В.: Каково имат быти глаголание?

О.: Нескорое, дабы разума не предваряло, но протяжено и явственно и раздельно, еже природное заикивание и повторение словес направляти обычей[2].

В.: Како детище (аще сего потреба случится) вещь какову, стыд или мерзость приносящую, именовати имать?

О.: Ону стыдливым окружением слова[3] назначенует сию же прощение взем повеет.

В.: Еже аще хотел бы если в умолчании или в потаении имети, кому имаши ввырити[4]?

О.: Никому: понеже смешно есть, еже надеятися от кого молчания, его же сам в себе удержати не могл еси.

В.: Что же наипаче дружество соединяет и приятство хранити обыче?

О.: Обучение доброты, единыя вещи хотети и не хотети, общее благоволение, нравы всех человек носити и терпети, самолюбия не имети, не возноситися вышше иных, веры и знамения дружества древнего не вредити, благодеяния всегда памятствовати, приятелю усердно служати и угождати.

О обычаях во училищи како слушати чтения

В.: Во училищи како должнетвуют пребывати дети?

О.: Должнствуют любити молчание и воздержание; никиим шептанием и беседами невеждивыми пресецати чтения; сперещися должни, да не восприимут достойного наказания: егда будут наказуеми в должностях своих, гордо да не отвещавают и влекутся всякого возвышения и злобе слове или досады; облекутся же во остроумие охотное и податное ко учению, всегда прилежно ушесы готовыми да слушают, проповеданому им усердно да внемлют, иже им учитель повесть да не препустят мимо ушес и еже услышат, яко некое сокровище.

В.: Что должен речи юноше многословному и неприлично велеглаголивому?

О.: Не стыдитися ли (рече) из слоневых влагалищ меч свинцовый извлачати.

В.: Что должнетвуют творити дети, егда из училища отпустятся?

О.: Скоро в дом да спешат; не бегом потекут, яко усмошевцы спешащии на торжище; не должнетвуют воплствовати, яко оный стентор; ниже мятеж некий творити, аки неистовствующии кони,

---

[1] Не крикливый, но и не настолько тихий, чтобы он не доходил до слуха разговаривающего с тобою.

[2] Как принято исправлять природное заикание и (ненужное) повторение слов.

[3] Первую обозначить стыдливым иносказанием (намеком)...

[4] Доверить, поверить.

егда взыгратися им; ниже паки бегати подобает, яко скоту, семо и овамо: аще что в дому повелится им творити должни, то усердно и без роптания творити и содеяти, ко учению же паки не чрез понуждение, но усердно да возвратятся.

О играний

В.: Что потребна во играний честным?

О.: Благая мысль и умерение, не лесть, не лежа, не упорство, еже свары рождает, но мир — всякого блага мати.

В.: Чесо ради попущается играние?

О.: Утешения ради и отрады смысла ученми трудженного, а не ради некоего приобретения.

В.: Что украшает играние?

О.: Постоянство, честное веселие, борзость, крепость смысла, чинелюбовь общая играти истинно и праведно ти, яко глаголют верно добротою и не кознию или ухищрением во игре тобе ждати.

В.: Кия игры заповеданны суть?

О.: Всякое костырство кости, карты, купание в воде.

В.: Кая же убо упражнения суть честная и детем приличная?

О.: Кубарь, мечик, кики, обучение телесе в труды, скоротечение, италийскии мечик и нравыскакание различных скакати, яко коник или саранча травная, скакати обе нозе совокупив и на единой ноге и прочая.

В.: Кое же убо собственнейшее есть одоление?

О.: Самого себе победити, сего ради зело вяще есть уклонитися упрямства, нежели победу взяти.

В.: Где наипаче познавается естество или острога детская?

О.: В играний, понеже ему же летити, ему же лгати, ему же сваритися, гневатися, насилствовати, тщеславитися, кичитися естество есть приклонно: зде вред инаврение естественное является.

В.: Кия же вещи детския естны и во игре приличны суть?

О.: С никим любопретися, егда же лучится прийти к свару нзвалити, паче победитися, нежели венец одаления взяти, или возложитися на рассуждения людей, а что друг изобрящет, не быти противу тому никакова начинати мятежи, ниже воплыстовати[1], не крамалитися[2], никому же тщеты творитися сего ради, брате, егда хощеши играти или ино что творити, помни словеса святого апостола Павла: всяка ярость и напыщение, и гнев, и вопль, и злословие да отымется от вас со всякою злобою.

В.: Чим убо бывает игра утешней?

О.: Егда с неумеющими играя, аще и можеши всегда побеждати, даси им времени победити тя, или, еда с хуждшим играя не паметуеши, яко честней еси онаго.

В.: Кия убо игры мусикии суть приличнешия?

---

[1] Плакать.

[2] Не быть коварным.

О.: Любити мусикию, сладкопением и игранием на органех всяких остроту ума обучати.

В.: Подобает ли детищем играющим ставити пенязи, пера, книжицы, завязки и прочая?

О.: Много сие на дети, понеже сие к татбе окно отверзает и на злая дела обыче быти подущение нравом детским.

В.: Аще есть благочестно, еже у родителей украсти и глаголати, яко не есть грех?

О.: Зело злочестно есть, сего ради глаголет Соломон: хищай отца или матерь и мнит не грешити, сей общник есть мужеубийцам.

В.: О что убо дети играти будут?

О.: Погубивый по совещанию да сотвори, еже повелит ему победивый его: или храмину уметет, или на руце воды принесет, или стихи некия на памет прочтет; или по совещанию в лопянове венце походит, или ино что сицевое да сотворит.

Буш В. В. Памятники старинного русского воспитания. Пг., 1918, с. 34—35, 50—55.

РАЗДЕЛ II

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД РАЗЛОЖЕНИЯ ФЕОДАЛИЗМА И ЗАРОЖДЕНИЯ КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ (XVIII — ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XIX в.)

ВВЕДЕНИЕ

Во втором разделе хрестоматии помещены материалы, отражающие развитие школы и педагогической мысли с начала XVIII в. до 60-х годов XIX в.

Это было время упрочения феодального строя, в недрах которого развивались силы, подтачивающие его экономические устои. В ответ на все усиливающийся гнет крепостников-помещиков то здесь, то там вспыхивали бунты, в последней трети XVIII в. вылившиеся в крестьянскую войну под предводительством Емельяна Пугачева.

При Петре I укрепляется дворянское землевладение, формируется чиновная бюрократия с ярко выраженным классовым характером («Табель о рангах», «Указ о землевладении» и др.). Одновременно принимается ряд мер в интересах нарождавшейся буржуазии: организация торгово-промышленных предприятий, строительство заводов и фабрик.

Петр I пытается поставить науку и школу на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности, торговли, государственного управления. Среди потока указов царя Петра I было немало и относящихся к просвещению.

В самом начале XVIII в. открывается школа математических и навигацких наук, в которой изучались в основном науки математические, навигация, астрономия, а также некоторые общеобразовательные дисциплины. Вскоре открываются школы инженерные, артиллерийские, горные, иностранных языков и некоторые другие. Суровые дисциплинарные меры должны были обеспечивать успешность обучения. Петр I, утверждая инструкцию для Морской академии, сделал к ней весьма красноречивую приписку: «Для унятия крика и бесчинства выбрать из гвардии отставных добрых солдат, и быть им по человеку во всякой каморе во время учения, и иметь хлыст в руках, и буде кто из учеников станет бесчинствовать, оным бить, несмотря, какой бы он фамилии ни был...»

Наметившееся достаточно определенно в предшествующий период разделение культуры — для феодальных верхов и для народа — вырисовывается теперь с предельной рельефностью. Вся система учебно-воспитательных учреждений в эти полтора столетия развивается как сословная.

Для дворян открываются шляхетские корпуса, которые давали своим ученикам широкий круг общеобразовательных знаний. Это Шляхетский инженерный корпус, Морской, Артиллерийский и др. Кроме того, дети дворян, в том числе и девочки, могли получать образование в частных пансионах, институтах благородных девиц и др. Финансовую поддержку правительство оказывало прежде всего и главным образом дворянским учебным заведениям закрытого типа.

Для подготовки преданного правительству и церкви духовенства открывались духовные семинарии и школы, куда принимались в основном дети православного духовенства.

Сравнительно меньше было специальных школ: коммерческих, горных, штурманских, медицинских. Но они имели важное значение в подготовке специалистов.

В 1724 г. была учреждена Академия наук с университетом при ней, а в 1755 г. по инициативе М. В. Ломоносова был открыт Московский университет, сыгравший выдающуюся роль в развитии просвещения России.

В народных школах и училищах обучались дети городских низов, мещан, дети солдат и матросов. Кроме традиционных часослова и псалтыри, в школах применялись учебники Ф. Прокоповича, М. Смотрицкого, Л. Магницкого. Ни обязательных для всех школ программ, ни твердо установленных сроков обучения в школах не было. Пестрым был и возрастной состав учащихся. Оригинальным явлением были созданные по указу Петра I цифирные школы.

При преемниках Петра I усиливается влияние дворянской верхушки. Принимаются широкие меры для развития дворянского образования. Открытые Петром I народные школы приходят в упадок.

С расширением школ, ростом их численности издавались все в большем количестве учебники и учебные пособия как русских авторов, так и иностранных. Среди них выгодно отличался вышедший в 1707 г. учебник русского ученого, воспитанника Славяно-греко-латинской академии Л. Ф. Магницкого. Этот учебник назывался «Арифметика», однако он представлял собою своеобразную энциклопедию начальных сведений из арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии. Наряду с «Грамматикой» М. Смотрицкого «Арифметику» Л. Магницкого гениальный русский ученый М. В. Ломоносов называл позднее «вратами своей учености».

С 1710 г. учебная литература печатается гражданским шрифтом, славянский оставляется для книг богослужебных. Для числовых обозначений вместо букв вводятся арабские цифры.

В последней трети XVIII в. в условиях разложения экономических устоев крепостничества дворянская императрица Екатерина II принимает энергичные меры для сохранения и усиления привилегий дворянства. В то же время в своих первых манифестах Екатерина II выступает в духе просвещенного абсолютизма. Екатерина хотела прослыть «рыцарем свободы и законности», покровительницей философии и этим расположить в свою пользу общественное мнение Европы. Однако ее показной либерализм сочетался (в особенности после крестьянской войны) с беспощадной эксплуатацией крепостного крестьянства, полицейским террором и жестокой расправой с прогрессивно мыслящими людьми. Разыгрывая перед Западной Европой роль просвещенного монарха, философа на троне, Екатерина II в то же время своим приближенным говорила: «Черни не должно давать образования, поелику она будет знать столько же, сколько вы да я, то не станет повиноваться нам в той же мере, в какой повинуется теперь» (из письма П. С. Салтыкову).

К концу XVIII в. в России было около 550 учебных заведений, в которых обучалось более 60 тысяч учащихся, что свидетельствовало о значительном подъеме грамотности по сравнению с XVII в. В самом начале XIX в. (1802) было образовано Министерство народного просвещения.

История просвещения в XVIII в. отмечена разительными контрастами. В России имелись Академия наук, два университета, гимназии, но огромной массе трудящихся, особенно крестьянскому населению, путь к свету, знаниям был закрыт. Научный гений народа, ярким примером которого была деятельность М. В. Ломоносова и блестящей плеяды русских ученых XVIII в., проявлялся не благодаря просветительной политике дворянского правительства, а часто вопреки ей.

Развивавшиеся в недрах феодального общества буржуазные отношения были мощным фактором, определявшим все возрастающую потребность в таких профессиях, как агроном, инженер, врач, юрист, педагог и т. п., и царское правительство было вынуждено идти в известной мере навстречу этой потребности. В последней четверти XVIII в. разрабатывается Устав народных училищ. В самом начале XIX в. проводится реформа просвещения, в результате которой формируется новая, более цельная по структуре система образования, состоявшая из четырех типов, или ступеней: приходские училища, уездные училища, гимназии, университеты. Эта система закреплялась «Уставом учебных заведений, подведомых университетам» (1804).

К концу рассматриваемого периода в стране было уже 8 университетов и 4 лицея. Если в XVIII в. образование было привилегией дворянства, то в 30-х и 40-х годах XIX в., как отмечал В. Г. Белинский, «просвещение и образованность заметно распространились не только между средним сословием, но и между низшими классами: по крайней мере, теперь не редкость образован-

ные и даже просвещенные люди из купеческого и мещанского сословия...»[1].

К середине XIX в. православная церковь полностью утрачивает свою идейную самостоятельность. Духовенство используется самодержавием для насаждения в учебных заведениях угодных ему идей. С 1819 г. в Московском университете учреждается кафедра «богопознания и христианского учения». В инструкции для Казанского университета в категорической форме говорилось: «Те только теории философские основательны и справедливы, кои могут быть соглашаемы с учением евангельским...» Николай I указывает министру просвещения П. А. Ширинскому-Шихматову: «преобразовать преподавание в наших университетах таким образом, чтобы впредь все положения и выводы науки были основываемы не на умствованиях, а на религиозных истинах, в связи с богословием».

Идеологическая опека церковников над более низшими типами учебных заведений проявлялась в еще более тягостных и курьезных формах. Так, например, преподаватели математики обязывались подчеркивать, что «святая церковь издревле употребляет треугольник символом господа, яко верховного геометра».

Развитие относительно широкой сети учебно-воспитательных заведений, практическая работа школы и учителей требовали своего теоретического осмысления, определения общих задач и целей образования и обучения. В ряду такого рода произведений было сочинение В. Н. Татищева «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ». В этом сочинении отражались взгляды на науку и школу той части среднего дворянства, которая занимала руководящие позиции в области просвещения.

С развитием сети сословных учебно-воспитательных учреждений была связана деятельность И. И. Бецкого, Ф. И. Янковича, хотя педагогические воззрения и особенно дидактические и методические взгляды И. И. Бецкого и Ф. И. Янковича содержали в себе немало прогрессивных элементов, созвучных с просветительными идеями французских энциклопедистов, Д. Локка, Я.-А. Коменского. Плодотворной была и их практическая педагогическая деятельность. В Петербурге и Москве открывались воспитательные дома, училища и другие учебно-воспитательные учреждения по проектам И. И. Бецкого. Им же составлялись уставы, регламенты и руководства для них, такие, как «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». И. И. Бецкой выступает с идеей воспитания «новой породы людей». Ф. И. Янкович принимал самое активное участие в деятельности комиссии, которая разработала «Устав народным училищам в Российской империи». Ф. И. Янковичем было написано несколько учебных книг и пособий для школы, в том числе «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ».

---

[1] Белинский В. Г. Полное собрание сочинений. М., Изд-во АН СССР, 1955, т. VI, с. 620.

Формирование буржуазных отношений в XVIII — начале XIX в. было важнейшим фактором, определявшим основные течения общественно-политической мысли, в тесной связи с которой шло и развитие педагогики.

Прогрессивная русская педагогическая мысль развивалась в борьбе против сословной системы образования и воспитания, в борьбе против феодально-клерикальной идеологии. Уже в первой четверти XVIII в. «купецкий человек» Тихон Посошков говорит о необходимости образования для третьего сословия и даже для крестьянских детей. В последней трети XVIII в. требование крестьян «учинить детские школьные учения» прозвучало в Законодательной комиссии.

Развитию демократических тенденций в образовании чрезвычайно способствовала деятельность великого русского ученого М. В. Ломоносова, заложившего прочные гуманистические традиции русского просвещения. Передовые люди 60-х годов XVIII в.— продолжатели традиций М. В. Ломоносова — в распространении просвещения видели единственный путь к социальным преобразованиям. Они много сделали для русского просвещения. На русский язык переводились выдающиеся труды западноевропейских ученых, философов. Только за десять лет (1767—1777) было переведено более 400 статей знаменитой французской «Энциклопедии», сочинения Руссо, Вольтера, Дидро, Монтескье. В типографии Московского университета на русском языке были отпечатаны «Мысли о воспитании» Д. Локка, «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо, произведения Я. Коменского.

Одна из ярких страниц истории русского просветительства второй половины XVIII в. была связана с именем Н. И. Новикова, пропагандировавшего в своих журналах произведения французских просветителей XVIII в.

В начале XIX в. Александр I стремится создать в обществе впечатление, будто начинается период либеральных реформ. Такой именно смысл имела и школьная реформа 1804 г. Уставу 1804 г. был свойствен ряд прогрессивных черт: школа объявлялась бессословной, устанавливалась преемственность между приходскими и средними училищами и гимназиями. Однако реформа эта не осуществила тех принципов, которые декларировались ее авторами. Создание более совершенной системы народного просвещения входило в планы социальных преобразований декабристов.

С наступлением реакции начинается настоящий поход против науки и просвещения. После подавления восстания декабристов Устав 1804 г. был заменен Уставом 1828 г., в основу которого были положены самые реакционные обскурантистские принципы: сословность, православие, строгая регламентация, суровая дисциплина и т. д.

После таких событий, как крестьянская война под предводительством Емельяна Пугачева и буржуазная революция во Франции, многие деятели просвещения быстро эволюционировали в сто-

рону реакции. Так, в масонских ложах продолжали много говорить о просвещении народа, но цель просвещения здесь теперь формулировалась как воспитание «доброго христианина и верноподданного».

К концу XVIII в. относится зарождение революционного просветительства в России, связанного с именем А. Н. Радищева, требовавшего уничтожения крепостного права и передачи земли крестьянам. Традиции революционного просветительства были подхвачены затем революционерами-демократами В. Г. Белинским и А. И. Герценом.

Помещаемые в данном разделе хрестоматии педагогические сочинения В. Н. Татищева, И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, В. Ф. Одоевского, работы А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, А. И. Герцена, документы, характеризующие школу (уставы, инструкции и т. п.), свидетельствуют о том, что их авторы были хорошо знакомы с достижениями западноевропейской и мировой педагогической мысли. Развитие русской педагогики не было ограничено узконациональными рамками, она накапливала знания о закономерностях обучения и воспитания вместе с прогрессивной для того времени западноевропейской наукой, философией, педагогикой. Это обстоятельство, с одной стороны, а с другой — внутренние закономерности развития науки обусловили достижения русской педагогической мысли к концу рассматриваемого периода и подготовили ее блестящий взлет в 60-х годах XIX в.

УКАЗЫ ПЕТРА I ОБ УЧЕНИИ И УЧИЛИЩАХ

ОБ ОСНОВАНИИ ШКОЛЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И НАВИГАЦКИХ НАУК 14 ЯНВАРЯ 1701 г.

Великий государь, царь и великий князь Петр Алексеевич, всея Великия и Малыя и Белыя России самодержец... указал именным своим великого государя повелением... быть математических и навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению. Во учителех же тех наук быть англинския земли урожденным: математической — Андрею Данилову сыну Фархварсону, навигацкой — Степану Гвыну, да рыцарю Грызу; и ведать те науки всяким в снабдении управлением во Оружейной палате боярину Федору Алексеевичу Головину с товарищи, и тех наук ко учению усмотря избирать добровольно хотящих, иных же паче и со принуждением; и учинить неимущим во прокормление поденный корм усмотря арифметике или геометрии: ежели кто сыщется отчасти искусным, по пяти алтын в день; а иным же по гривне и меньше, рассмотрев коегождо искусства учения; а для тех наук определить двор в Кадашеве мастерския палаты, называемой большой полотяной, и об очистке того двора послать в мастерскую палату постельничему Гавриле Ивановичу Головину свой великого государя указ, и,

взяв тот двор и усмотрев всякия нужныя в нем потребы, строить из доходов от Оружейной палаты.

Веселаго Ф. Очерк истории Морского кадетского корпуса. СПб., 1852, приложения, с. 119—120.

1714 г. ЯНВАРЯ 20 — СЕНАТУ

Послать во все губернии по нескольку человек из школ математических, чтобы учить дворянских детей, кроме однодворцов, приказного чина цифири и геометрии, и положить штраф такой, что невольно будет жениться, пока сего выучится. И для того о том к архиереям о сем, дабы памятей венчальных не давали без соизволения тех, которым школы приказаны.

Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. [СПб.], 1830, т. V, № 2762, с. 78.

1714 г. 28 ФЕВРАЛЯ

Великий государь указал: во всех губерниях дворянских и приказного чина, дьячих и подьяческих детей от 10 до 15 лет, оприч однодворцов, учить цифири и некоторую часть геометрии и для того учения послать математических школ учеников по нескольку человек в губернию ко архиереям и в знатные монастыри, и в архиерейских домах и в монастырях отвесть им школы, и во время того учения тем учителям давать кормовых по 3 алтына по 2 деньги на день, из губернских доходов, которые по именному е.и.в.[1] указу отставлены; а с тех учеников им себе отнюдь ничего не имать; а как ту науку те их ученики выучат совершенно: и в то время давать им свидетельствованные письма за своею рукой, и во время того отпуску с тех учеников за то учение имать им себе по рублю с человека; а без таких свидетельствованных писем жениться их не допускать и венечных памятей не давать.

Полное собрание законов Российской империи с 1649 года, т. V, № 2778, с. 86.

ОБ УЧРЕЖДЕНИИ АКАДЕМИИ НАУК. 28 ЯНВАРЯ 1724 г.

Е.и.в. указал учинить Академию, в которой бы учились языкам, также прочим наукам и знатным художествам и переводили б книги... К расположению художеств и наук употребляются обычайно два образа здания: первый образ называется Университет; второй — Академия или социетет художеств и наук.

§ 1. Университет есть собрание ученых людей, которые наукам высоким, яко теологии и юриспруденции (прав искусству), меди-

[1] Титул царя: его императорское величество.

цины и философии, сиречь до какого состояния оные ныне дошли, младых людей обучают; Академия же есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки в своем роде в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты (издания) оные совершить и умножить тщатся, а о обучении прочих никакого попечения не имеют.

§ 2. Хотя Академия из тех же наук и тако из тех же членов состоит, из которых и Университет, однакож де обои сии здания в иных государствах для множества ученых людей, из которых разные собрания сочинить можно, никакого сообщения между собою не имеют, дабы Академия, которая токмо о проведении художеств и наук в лучшее состояние старается, учением в спекуляциях (размышлениях) и разысканиях своих, отчего как профессоры в Университетах, так и студенты пользу имеют, помешательства не имела, а Университет некоторыми остроумными разысканиями и спекуляциями от обучении не отведен был и тако младые люди оставлены были.

§ 3. Понеже ныне в России здание к возвращению художеств и наук учинено быть имеет, того ради невозможно, чтоб здесь следовать в прочих государствах принятому образцу, но надлежит смотреть на состояние здешнего государства как в рассуждении обучающих, так и обучающихся, и такое здание учинить, чрез которое бы не токмо слава сего государства для размножения наук нынешнем временем распространялась, но и чрез обучение и расположение оных пользы в народе впредь была.

§ 4. При заведении простой Академии наук обои намерения не исполнятся, ибо хотя чрез оную художествы и науки в своем состоянии производятся и распространяются, однакож де оные не скоро в народе расплодятся, а при заведении Университета — меньше того, ибо когда рассудишь, что еще прямых школ, гимназиев и семинариев нет, в которых бы младые люди началам обучиться и потом выше градусы наук восприять и угодными себя учинить могли, то невозможно, дабы при таком состоянии Университет некоторую пользу учинить мог.

§ 5. И токо потребнее всего, чтобы здесь таковое собрание заведено было, ежели бы из самолучших ученых людей состояло, которые довольны суть:

1. науки производить и совершить, однакож де, чтоб они тем наукам

2. младых людей (ежели которые из оных угодны будут) публично обучали и чтоб они

3. некоторых людей при себе обучали, которые бы младых людей первым фундаментам (основательствам) всех наук обучать могли.

§ 6. И таким бы образом одно здание с малыми убытками тое же бы с великою пользою чинило, что в других государствах три разные собрания чинят, ибо оная:

1. Яко б совершенная Академия была, понеже довольно б членов о совершенстве художеств и наук трудилось;

2. Егда оные же члены те художествы и науки публично учить будут, то подобна оная будет Университету и такую ж прибыль произведет;

3. Когда данные академикам младые люди, которым от е.и.в. довольно жалованье на пропитание определено будет, от них науку принявши и пробу искусства своего учинивши, младых людей в первых фундаментах обучать будут, то оное здание таково ж полезно будет, яко особливое к тому сочиненное собрание, или гимназиум.

При том же бы вольные художества и мануфактуры, которые уже здесь заведены суть, или впредь еще заведены быть могут, от помянутого заведения пользу имели, когда им удобные машины показаны и инструменты их исправлены будут.

§ 7. И понеже сие учреждение такой Академии, которая в Париже обретается, подобно есть (кроме сего различия и авантажа, что сия Академия и то чинит, что Университету или коллегии чинить надлежит), того для я надеюсь, что сие здание удобнейше Академией названо быть имеет.

Науки, которые в сей Академии могут учинены быть, свободно бы в три классы разделить можно: в 1-м классе содержались бы все науки математические и которые от оных зависят, во 2-м — все части физики, в 3-м — гуманиора[1], история и права. [...]

§ 14. В Университете четыре факультета имеются, а именно: 1) теология, 2) юриспруденция, 3) медицина и 4) философия. Факультет теологии здесь отставляется, и попечение о том токмо Синоду предается. [...]

§ 16. Помянутые и в некоторые классы разделенные академики обязаны будут в своей науке ежедневно один час публичные лекции иметь, как и в прочих Университетах.

§ 17. Ежели который академик похощет за деньги партикулярные коллегии иметь, то ему позволено.

§ 18. А чтоб пользу от сих обучениев иметь, к тому требуются угодные люди, которые гуманиора отчасти знают и некоторые малые искусства философии и математики имеют. Того ради весьма нужно, дабы каждому академику один или два человека из младых студентов даны были и довольным жалованьем снабдены, которые со всем прилежанием обучаться и академикам вспомогать имеют; и понеже помянутые младые люди под дирекциею академиков без своих убытков наукам обучаться и при том (ежели себя хорошо ведут и некоторые пробы искусства своего объявят) надежду имеют произойти и учителям своим наследовать. И тако подобает, чтоб они за такую добродетель благодарствовали; того ради имеют оные тех, которые учиться начинают первым фундаментам наук, обучать, дабы и те со временем учением академиче-

[1] *Гуманиора* (humaniora) — гуманитарные знания (языки, литература, история и др.).

ским пользоваться могли, и таким образом можно б без великих убытков намерения нижней школы исполнить...

Полное собрание законов Российской империи с 1649 года, т. VII, № 4443, с. 220—224.

*ЮНОСТИ ЧЕСТНОЕ ЗЕРЦАЛО[7]

или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов (1717 г.)

1. Впервых наипаче всего должны дети отца и матерь в великой чести содержать. И когда родителей что им приказано бывает, всегда шляпу в руках держать, а пред ними не вздевать, и возле их не садитися, и прежде оных не заседать, при них в окно всем телом не выглядывать, но все потаенным образом с великим почтением, не с ними вряд, но немного уступя позади оных в стороне стоять, подобно яко паж некоторый или слуга. В доме ничего своим именем не повелевать, но именем отца или матере; от челядинцев просительным образом требовать, разве что у кого особливые слуги, которые самому ему подвержены бывают, для того, что обычайно служители и челядинцы не двум господам и госпожам, но токмо одному господину охотно служат. А окроме того, часто происходят ссоры и великие между ими бывают от того мятежи в доме, так что сами не опознают, что кому делать надлежит.

2. Дети не имеют без именнаго приказу родительского никого бранить или поносительными словами порекать. А ежели то надобно, и оное они должны учинить вежливо и учтиво.

3. У родителей речей перебивать не надлежит, и ниже прекословить, и других их сверстников в речи не впадать, но ожидать, пока они выговорят. Часто одного дела не повторять; на стол, на скамью или на что иное не опираться и не быть подобным деревенскому мужику, который на солнце валяется, но стоять должны прямо. [...]

12. Всегда время пробавляй в делах благочестных, а празден и без дела отнюдь не бывай, ибо от того случается, что некоторые живут лениво, не бодро, а разум их затмится и иступится, потом из того добра никакого ожидать можно, кроме дряхлого тела и червоточины, которое с лености точно бывает.

13. Младый отрок должен быть бодр, трудолюбив, прилежен и беспокоен, подобно как в часах маятник, для того что бодрый господин ободряет и слуг, подобно яко бодрый и резвый конь учиняет седока прилежна и осторожна; потому можно отчасти, како правление которого господина состоит и содержится, ибо не напрасно пословица говорится: каков игумен, такова и братия.

14. Когда прилучится тебе с другими за столом сидеть, то содержи себя в порядке по сему правилу:

Впервых, обрежь себе ногти, да не явится, якобы оные бархa-

том обшиты. Умой руки и сяди благочинно, сяди прямо и не хватай первый в блюдо, не жри как свиния и не дуй в ушное[1], чтобы везде брызгало, не сопи егда яси. Первый не пий, будь воздержен и бегай пьянства; пий и яждь, сколько тебе потребно, в блюде будь последний. Когда что тебе предложат, то возьми часть из того, прочее отдай другому и возблагодари его. Руки твои да не лежат долго на тарелке, ногами везде не мотай, когда тебе пить, не утирай (рта) губ рукою, но полотенцем, и не пий, пока еще пищи не проглотил. Не облизывай перстов и не грызи костей, но обрежь ножом. Зубов ножом не чисти, но зубочисткою, и одною рукою прикрой рот, когда зубы чистишь; хлеба приложа к грудям не режь, ешь, что пред тобою лежит, а инде не хватай. Ежели перед кого положить хощешь, не примай перстами, как некоторые народы ныне обыкли, над естию не чавкай, как свнния, а головы не чеши; не проглотя куска, не говори, ибо так делают крестьяне. Часто чихать, сморкать и кашлять непригоже. Когда яси яйцо, отрежь напредь хлеба и смотри, чтоб притом не вытекло, и яждь скоро. Яичной скорлупы не разбивай, и пока яси яйцо, не пий, между тем не замарай скатерти, и не облизывай перстов, около своей тарелки не делай забора из костей, корок, хлеба и прочаго. Когда перестанешь ясти, возблагодари бога, умой руки и лицо и выполощи рот.

15. Имеет отрок наипаче всех человек прилежать, как бы себя мог учинить благочестна и добродетельна, ибо не славная его фамилия, и не высокой род приводит его в шляхетство, но благочестные и достохвальные его поступки. Понеже благочестие есть похвала юности, и щастие благополучное, и красота в старости, того ради оный имеет по правде тому подражать. То бо есть истинное избавление от убожества и прямая подпора и постоянный столп богатству. [...]

18. Младый шляхтич, или дворянин, ежели в екзерциции (в обучении) своей совершен, а наипаче в языках, в конной езде, танцовании, в шпажной битве и может добрый разговор учинить, к томуж красноглаголив и в книгах научен, оный может с такими досугами прямым придворным человеком быть.

19. Прямый придворный человек имеет быть смел, отважен и не робок, а с государем каким говорить с великим почтением. И возможет о своем деле сам предъявлять, и доносить, и на других не имеет надеятися. Ибо где можно такого найти, который бы мог кому так верен быть, как сам себе. Кто при дворе стыдлив бывает, оный с порожними руками от двора отходит. Ибо когда кто господину верно служит, то надобно ему верная и надежная награда. А кто ища милости служит, того токмо милосердием награждают. Понеже никто ради какой милости должен кому служить, кроме бога. А государю какову ради чести и прибыли, и для временной милости. [...]

---

[1] Блюда делились на ушневые (от «уха»), тельные (мясо, рыба) и хлебные (пирожное).

22. Отрок должен быть весьма учтив и вежлив, как в словах, так и в делах: на руку не дерзок и не драчлив, также имеет оной стретившего на три шага не дошед, и шляпу приятным образом сняв, а не мимо прошедши, назад оглядываясь, поздравлять. Ибо вежливу быть на словах, а шляпу держать в руках неубыточно, а похвалы достойно, и лучше, когда кто про кого говорят: он есть вежлив, смиренный кавалер и молодец, нежели когда скажут про которого: он есть спесивый болван. [...]

27. Младые отроки должны всегда между собою говорить иностранными языки, дабы тем навыкнуть могли: а особливо когда им что тайное говорить случится, чтоб слуги и служанки дознаться не могли и чтоб можно их от других незнающих болванов распознать: ибо каждый купец товар свой похваляя продает как может. [...]

63. Младый шляхтич или отрок всегда должен быть охочь к научению всякаго добра, и что ему прилично быть может, и не имеет дожидаться, пока кто его о том попросит, или потребует, или чтоб за ним для того в дом прибегали. А наипаче платить возмездие служащим, ибо в том есть великий грех и порок, когда кто у кого кровию заслуженную и трудом выработанную мзду наемничу удержит.

Алферов А. и Грузинский А. Русская литература XVIII в. 7-е изд. М., 1916, с. 6—12.

И. Т. ПОСОШКОВ

Один из первых русских экономистов Иван Тихонович Посошков (1652—1726) известен как автор «Книги о скудости и богатстве» (1721—1724). В этом сочинении И. Т. Посошков доказывал мысль о необходимости просвещения для народа. Ниже приводится отрывок из этой книги.

ОБ ОБУЧЕНИИ НАРОДА ГРАМОТЕ[8]

Крестьянское житие скудостно ни от чего иного, токмо от своея их лености, а потом от нерассмотрения правителей, и от помещичья насилия, и от небрежения их...

Паки не малая пакость крестьянам чинится и от того, что грамотных людей у них нет. Аще в коей деревне дворов 20 и 30, а грамотного человека ни единого у них нет, и какой человек к ним не приедет с каким указом или и без указу, да скажет, что указ у него есть, то и тому и верят, и от того приемляют себе излишние убытки, потому что все они яко слепые, ничего не видят, не разумеют. И того ради многие и без указу приехав пакости им чинят великия, а они оспорить не могут; а и в поборех много с них излишних денег емлют...

И ради охранения от таковых напрасных убытков, видится, не худо б крестьян и поневолить, чтоб они детей своих, кои 10 лет и ниже, отдавали дьячкам в наученье грамоты и, научa грамоте, и учили бы их писать. Я чаю, не худо бы было так учинить, чтобы не было и в малой деревне безграмотного человека, и положить им крепкое определение, чтобы безотложно детей своих отдавали учить грамоте, и положить им срок годы на три или на четыре. А буде в четыре года детей своих не научат, такожде, кое рабята и впредь подрастут, а учить их не будут, то какое ни есть положить на них и страхование.

А егда грамоте и писать научатся, то они удобнее будут не токмо помещиков своих дела править, но и государственным делам угодны будут, наипаче же в сотские и пятидесятские вельми будут пригодны, и никто уже их не изобидит, и ничего с них напрасно не возьмет.

А чаю не худо указ послать и в низовые городы, чтобы и у мордвы детей брать и грамоте учить отдавать, хотя бы и насильно. А егда научатся, то и самим им слюбится; потому что к ним паче русских деревень, приезжая солдаты и приставы и подьячии овогда с указом, овогда ж и без указу, и чинят, что хотят, потому что они люди безграмотные и беззаступные. И того ради всяк их изобижает, и чего никогда в указе не бывало, того на них спрашивают, и правежем правят...

Посошков И. Т. Книга о скудости и богатстве. М., Изд-во АН СССР, 1951, с. 166, 171—172.

В. Н. ТАТИЩЕВ

Русский ученый Василий Никитич Татищев (1686—1750) был представителем той части дворянства, которая при Петре I занимала руководящие позиции в основных сферах общественной и государственной деятельности. В. Н. Татищев разрабатывал проекты построения широкой системы образования по принципу сословному. Им были открыты горнозаводские школы на Урале. В. Н. Татищев планировал также создание школ и для детей приписанных к заводам крестьян. В помещенном здесь фрагменте его сочинения «Разговор о пользе наук и училищ» развиваются взгляды на образование в духе просвещенного абсолютизма.

* РАЗГОВОР О ПОЛЬЗЕ НАУК И УЧИЛИЩ (1733 г.)

О пользе образования дворян и народа

Вопрос

Слышу, что светские и люди в гражданстве искусные толкуют, якобы в государстве чим народ простяе, тем покорнее и к правле-

нию способнее, а от бунтов и сметений безопаснее, и для того науки распространять за полезно не почитают.

Ответ

Я верю, что вы то слыхали, да не верю, чтобы от благоразумного политика, или верного отечеству сына, но паче мню от нерассудного или махиавелическими[1] плевели насеянного сердца произнесенного; благорассудный же политик всегда сущею истиною утвердить может, что науки государству более пользы, нежели буйство и невежество принести могут. Я вам прежде говорил, колико науки полезны, а незнание или глупость как самому себе, так малому и великому обществу вреднтельно и бедно. Ты рассуди сам, что по природе всякий человек, каков бы ни был, желает: 1) умняе других быть и чтобы от других почтение и любовь иметь; 2) как всякому необходимо помощь других нужна, так он тех помощников, яко жену, друзей и советников, ищет умных и к принесению пользы ему способных; 3) зане сии не в состоянии всем вам потребныя услуги приносить, того ради прилежит человек, если можно, умных, верных и способных служителей иметь, понеже на умного друга более может надеяться, что он ему в недознании добрый совет и помощь подаст, а служитель умный все повеленное и желаемое с лучшим рассуждением и успехом, нежели глупый, произведет и совершит, а в случае и совет или помощь подать способен; но в оном наипервее собственный разум должен преимуществовать, дабы как о друге и помощнике, так и о рабе мог по состоянию каждого рассудить, какая от кого польза быть может, и потому онаго употреблять, яко иной способен на рассуждение, другой ко обороне, ин же к трудам и работам. И тако благоразумный от каждого по способности пользу иметь и другим полезен быть может, противно же тому несмысленный и неискусный сам себе вреды и беды неразумием начинает и производит, советам разумных верить не способен и сумневаяся полезное оставляет, или, начав, произвести неспособен, а глупым и вредительным советам последует, да обрести умнаго друга не в состоянии, он умному служителю полезное повелеть и определить не знает; коль же паче трудность и вред происходит, когда глупых советников и служителей имеет, что все его намерения и дела без порядку начинаются и со вредом кончаются, и от такова никакой пользы ни ему, ни отечеству уповать не можно, еще же можем тако о разности науки и неведения рассуждать.

Разумный человек чрез науки и искусство от вкоренившихся в его уме примеров удобнейшую поятность[2], твердейшую память, острейший смысл и беспогрешное суждение приобретает, а чрез то всякое благополучие приобрести, а вредительное отвратить способнее есть; он советы и представления испытует и по обстоятельству вещей поемлет, прежние же деяния и случаи от

[1] Т. е. зараженного влиянием Макиавелли.
[2] Восприимчивость.

памяти взяв, с настоящим уподобляет и, все благорассудя, определяет, неправильным и впредь вредительным не прельщается, бесстрашных обстоятельств не боится и, на отвращение страха мужественно поступая, отревает[1] и побеждает, в радости и счастии не превозносится и оному не верит, а в несчастьи не ослабевает, беды же и горести великодушием преодолевает, и, своим довольствуясь, чужого не ищет; противно же тому, неведение всяким неправильным советом и предлогом прельщаяся, верит, но вскоре узнает, что́ обман есть; он сущаго страха не боится, а где несть страха трепещет, в печали и радости не умерен, в счастии и несчастии непостоянен и во всем вместо пользы наносит себе вред,— и сия есть разница междо ученым и неученым.

И хотя сие о единственном человеке говорено, по посему можешь и о целых народах или государствах рассуждать, особливо если хочешь обстоятельно знать, прочитай гистории древних времен, увидишь многих народов и государств примеры, что от недостатка благоразумного рассуждения разорились и погибли, которых память токмо на бумаге осталась. [...]

Вопрос

Хотя вы на вопрос мой пространно мне о безопасности от наук показали, но сие видится принадлежит токмо до знатных или шляхетства, мой же вопрос был о подлости[2].

Ответ

Мой государь, прошу оную вину, что я невнятно выразумел, отпустить, ибо подлинно то разумел о шляхетстве, а понеже шляхетство в государствах почитается за природное войско, которых должность от самого возраста до старости государю и государству, не щадя здравия и живота своего, служить, начало же оных римляне кладут, яко бы от Ромуля учреждены и служили во младости конницею в войске, а в мужестве и старости в советах и правлениях гражданских, за которое они всем прочим станам предпочтены и владениями земскими, т. е. вотчинами, награждены, чего купечеству и крестьянству, якоже и протчим нешляхетным, иметь почитай во всех европейских государствах, доднесь запрещено, а если кто по случаю нешляхетный вотчины получит, таковые сверх положенных на шляхетские вотчины податей повинны некоторую часть от их доходов в казну государственную платить, доколе они совершенно в тот стан от высшей власти введены и жалованною грамотою утверждены будут. Сей политический вымысел[3] есть весьма изрядный, чтобы более в войске служить охотников и способных воевод, якоже и советников и градоправителей искусных было, и для того я пример о советниках и служителях употребил, а теперь скажу об оных подлых.

---

[1] Отталкивает.

[2] Так обозначались русским дворянством XVIII в. «низшие сословия».

[3] Расчет, соображение.

Хотя противо неприятелей государство защищать и оборонять наперед сего должность была общая всего народа и все совокупно на войны ходили, но потом, как гражданство, купечество и земледельство за нужное и полезное в государстве принято, тогда, оных в покое оставя, особых людей ко обороне и защищению государства определили; но сии были двоякие; одни должны были наследственно в войне пребывать и для того инде всадники или конница, у нас же дворяне, яко придворные воины, у поляков шляхта, от шляха или путь именованы, зане всегда в походы должны быть готовы, другие подлые, яко казаки и пр. и сии более пехотное, но не наследственно; дети бо их могли иное пропитание искать, как то от гисторией других государств и наших видим, и для того о умножении сего полезного стана государи прилежно старались, как то царь Алексей Михайлович несколько тысяч гусар, рейтар и копейщиков, «собранных перво из крестьянств и убожества», по прекращении польской войны, деревнями пожаловал и в «дворянство причел»; от того в крымском походе 1689 одного шляхетства более 50 000 счислялось; в начале же швецкой войны близь двадцати полков драгунских из дворянства набрано и во всей пехоте офицерством наполнено было, затем великая часть в услугах гражданских употреблялась, а из служителей дворовых пехота была устроена, но чрез оную и другие так тяжкие и долголетние войны так шляхетства умалилось, что везде стал недостаток являться, и для того нужда позвала из крестьянства в салдаты, матрозы и другие подлые службы брать. А как многократно случается, что на благорассудности одного салдата целой армии благополучие или безопасность зависит, от глупости великой вред может произойти, и для того нужно, чтобы салдаты были благорассудные, тако же нужно есть, чтобы всякой салдат о том мыслил и прилежал, чтоб в обер и штап-офицеры дослужиться, для котораго ему необходимо нуждно все свои поступки благорассудны и порядочны иметь и во исполнении должности прилежну и бодру быть, из чего не токмо ему собственно, но и государству польза происходит, а понеже неумеющему грамоте к получению онаго путь пересечен, следственно же желание и снискание онаго пресекается и от него желаемая польза не благонадежна. Да ежели б такой нашелся, что токмо писать и читать научен был и, в нижних чинах быв, за страх наказания благонравием себя к произвожению удостоил; но вышед из-под палки и не разумея, что из противных благонравию поступков собственный ему вред и беда происходит, весьма инаго и непотребнаго состояния явится, каковых мы прикладов с немалою досадою довольно видим, если бы же и того не было, но не имея других полезных наук, за недостатком искуснейших или по старшинству до полковничества произошел, то такой пользы от него надеяться или нужную команду, где более на рассуждения, нежели на инструкции зависит, поручить ему без опасности возможно, ибо по его чину суд и расправа на нем зависит и многократно в партиях, заставах и посылках немалое по его благорассудном поступке зависит. [...]

Да еще более вред от неучения народа, что наши духовные или церковнослужители, которых по закону божию должность в том состоит, чтобы неведущих закону божию поучали и наставляли, с горестию видим, что у нас столько мало ученых, что едва между 1000 один сыщется, чтобы закон божий и гражданский сам знал и подлому народу оное внятным поучением внушить и растолковать мог, что убийство, грабление, ненависть, прелюбодейство, пиянство, обжорство и т. п. не токмо по закону божию смертельный грех, но и по природе самому вредительно и губительно, ибо без отмщения или наказания никогда преходит, закон же гражданский по обличению на теле или смертию казнит; но они, оставя оную внутренних добродетелей нужду, человеческим преданиям и внешним благочестиям поучают, от сего у нас так множество коварных и душевредных ябед в судах, лихоимств и неправд, разбоев, убивств, граблений и пр. происходит, что нам иногда, на благонравие других взирая, стыдно о себе и своих говорить, да еще того горше, что такие неуки и неведущие закона божия оных тяжких злодеяний и в грех не ставят, а если и признает за грех, то он в довольное умилостивление бога поставляет, когда свечу иконе поставит, икону серебром обложит, не мясо, но рыбу ест и на покаянии попу за разрешение гривну дает, то уже думает, что ему грех оный отпущен, и впредь в той же надежде на дальшее поступает. Противно же тому видим, как в других науками цветущих государствах таковых злочестий весьма редко слышится, почему, надеяся, что оное лживое разглашение отвержешь, а о научении и самой подлости со мною согласишься, да на оного махеовелиста кратче скажу: если бы ему по его состоянию всех служителей, лакеев, конюхов, поваров и дровосеков всех определил дураков, а в дворецкие, конюшие, стряпчие и в деревни прикащиков безграмотных, то бы он узнал, какой порядок и польза в его доме явится; я же рад и крестьян иметь умных и ученых. [...]

Чему учиться

Вопрос

Я хотя вас сначала спрашивал, что наука есть, на которое вы сказали, что знать добро и зло; но, по многом разговоре от того отдалились, того ради прошу, чтоб мне обстоятельно сказали, чего человеку учиться нужно.

Ответ

Я вам прежде сказал, что нужно человеку о том прилежать, чтоб в совершенство притти и оное сохранить, пребывание елико по естеству возможно продолжить, удовольствие, а потом и спокойность приобрести, по которым и науки суть разных свойств и качеств, и хотя все их подробну толковать весьма пространно и в великую книгу уместить не можно, однакож я вам кратко скажу: в начале науки разделяются у философов по объявленным свойствам сугубо: душевное — богословие и телесное — философия.

По первому к совершенству, а наипаче нужно прилежно стараться, чтоб память, смысл и суждение в добрый порядок привести и сохранить. Другое внешнее, как вам прежде сказал, еже душа с телом толико связаны, что от повреждения телесных членов повреждаются и силы ума, того ради нужно и о внешних прилежать, дабы ни один член из надлежащего природного состояния не выступил или не повредился. [...]

Как благоустроить училища в России

Вопрос

Я вас последнюю спрошу: какия училища, где вы за полезнейше учредить разумеете?

Ответ

Сие вам выше показано и особливо указы Петра Великого изъявляют, что по всем губерниям, провинциям и городам учредить надлежит, на которое он все монастырские излишние сверх необходимо нужных на церкви доходы определил, и оных весьма достаточно; еще же и богу приятно, что такие туне гиблющие доходы не на иное что, как в честь богу и пользу всего государства употреблять. Но при том нужно смотреть, чтоб: 1) оные особливо что шляхетству нужно, особно от подлости отделено было; 2) чтоб учители к показанию и наставлению нужнаго и полезнаго способны и достаточны, а паче от подаяния соблазна безопасны были; 3) чтоб все шляхетству нужное всюду без недостатка к научению могло быть показано, и для того книг и инструментов надобно иметь с довольством; 4) чего казенное или определенное от государей не вынесет, то нужно шляхетству на то доходы сложить и учредить, чтоб могло и других пользовать; а затем: 5) последнее, чтоб над всеми надзирание таким поручено было, которые довольное искусство в науках, а наипаче ревностное радение в пользе отечества изъяснить в состоянии. [...]

Вопрос

Какое обстоятельство в учителях требуется?

Ответ

Частью о науке, частью и состояния их смотреть нужно. 1) В начале закона божия чтоб были сами истинной богословии, якоже и благонравия правил довольно научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но добраго рассуждения, и если чернцев летами не меньше 50 и жития добраго не сыщется, то не противно и мирских, имущих жен, в то употребить. 2) Офицеры суть главные учители, и хотя за недостатком у нас довольно ученых людей иноземцы употреблены; однакож при том нужно смотреть, чтоб не были молодые, жен и детей неимущие; а при оных хотя половина русских таких, которые хотя склонность к наукам имеют и к тому могут из первых обученых и неколико в армии служивших употребиться. 3) Учители прочих всяких наук хотя все ино-

земцы, токмо б каждой в своей науке не токмо довольно сам учен, но и к показанию достаточныя способности имел; ибо не всякой ученой к научению других есть способен, особливо люди свирепого и продерзного нрава к научению младенцев не способны. 4) Как для обучения по губерниям, так и для партикулярных училищ нужно таких учителей из русских приуготовлять, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать, то можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку человека по два, в помочь иностранным определить. И тако чаятельно своих учителей со временем довольно способных получить...

Татищев В. Н. Разговор о пользе наук и училищ. М., 1887, с. 63—70, 75—76, 154—156.

М. В. ЛОМОНОСОВ

Великий русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов (1711—1765) был вместе с тем и выдающимся педагогом, просветителем. «Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенною силою понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения... Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец — он все испытал и все проник»,— говорил о Ломоносове А. С. Пушкин.

Демократические традиции в развитии русской науки, школы и просвещения были заложены М. В. Ломоносовым, который вел непримиримую борьбу против засилья бездарных иностранцев в русской науке. «...Я к сему себя посвятил, чтобы до гроба моего с неприятельми наук российских бороться».

М. В. Ломоносов отвергал идеологическую опеку церкви над наукой, выступал против домогательств церкви на безраздельное руководство делом просвещения, против сословности в образовании. Защищая материалистическую позицию в русской науке и просвещении, он писал: «...напрасно многие думают, что все, как видим, сначала творцом создано, будто не только горы, долы и воды, но разные роды минералов произошли вместе со всем светом и потому де не надобно исследовать причин, для чего они внутренними свойствами и положением мест рознятся. Таковы рассуждения весьма вредны приращению всех наук, следовательно, и натуральному знанию...».

Перу М. В. Ломоносова принадлежит целый ряд сочинений, посвященных вопросам преподавания языка и литературы, высшей школе и семейному воспитанию, вопросам организации учебного процесса в школе. Им были созданы многие учебные и методические пособия по русскому языку и литературе, физике, химии для гимназии и университета. Выдающимися памятниками русской педагогики являются Регламент гимназии и письмо И. И. Шувалову, в которых М. В. Ломоносов развивает демократические принципы организации просвещения.

1754 ИЮНЯ — ИЮЛЯ И. И. ШУВАЛОВУ

Милостивый государь Иван Иванович!

Полученным от вашего превосходительства черновым доношением Правительствующему Сенату к великой моей радости я уверился, что объявленное мне словесно предприятие подлинно в действо произвести намерились к приращению наук, следовательно, к истинной пользе и славе отечества. При сем случае довольно я ведаю, сколь много природное ваше несравненное дарование служить может и многих книг чтение способствовать. Однако и тех совет вашему превосходительству небесполезен будет, которые сверх того университеты не токмо видали, но и в них несколько лет обучались, так что их учреждения, узаконения, обряды и обыкновения в уме их ясно и живо, как на картине, представляются. Того ради, ежели Московский университет по примеру иностранных учредить намеряетесь, что весьма справедливо, то желал бы я видеть план, вами сочиненный. Но ежели ради краткости времени или ради других каких причин того не удостоюсь, то, уповая на отеческую вашего превосходительства ко мне милость и великодушие, принимаю смелость предложить мое мнение о учреждении Московского университета кратко вообще.

1) Главное мое основание, сообщенное вашему превосходительству, весьма помнить должно, чтобы план Университета служил во все будущие роды. Того ради, несмотря на то, что у нас ныне нет довольства людей ученых, положить в плане профессоров и жалованных студентов довольное число. Сначала можно проняться теми, сколько найдутся. Со временем комплет наберется. Остальную с порожних мест сумму полезнее употребить на собрание университетской библиотеки, нежели, сделав ныне скудный и узкий план по скудности ученых, после, как размножатся, оный снова переделывать и просить о прибавке суммы.

2) Профессоров в полном университете меньше двенадцати быть не может в трех факультетах.

В Юридическом три

I. Профессор всей юриспруденции вообще, который учить должен натуральные и народные права, также и узаконения Римской древней и новой империи.
II. Профессор юриспруденции российской, который, кроме вышеписанных, должен знать и преподавать внутренние государственные права.
III. Профессор политики, который должен показывать взаимные поведения, союзы и поступки государств и государей между собою, как были в прешедшие веки и как состоят в нынешнее время.

В Медицинском 3 же

I. Доктор и профессор химии.
II. Доктор и профессор натуральной истории.
III. Доктор и профессор анатомии.

В Философском шесть

I. Профессор философии.
II. — физики.
III. — оратории.
IV. — поэзии.
V. — истории.
VI. — древностей и критики.

3) При Университете необходимо должна быть Гимназия, без которой Университет, как пашня без семян. О ее учреждении хотел бы я кратко здесь вообще предложить, но времени краткость возбраняет.

Не в указ вашему превосходительству советую не торопиться, чтобы после не переделывать. Ежели дней полдесятка обождать можно, то я целый полный план предложить могу, непременно с глубоким высокопочитанием пребывая

вашего превосходительства
всепокорнейший слуга
Михайло Ломоносов

Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1957, т. 10, с. 508—514.

* ПРОЕКТ РЕГЛАМЕНТА МОСКОВСКИХ ГИМНАЗИЙ [9]

Регламент московских гимназий

Глава первая
О приеме школьников в Гимназию

§ 1

Науки благороднейшими человеческими упражнениями справедливо почитаются и не терпят порабощения. Того ради в первую Гимназию принимать только детей дворянских или которых отцы дворянского рангу дослужились. В другую Гимназию принимать разночинцев, кроме тех, которые, состоя в синодальном ведомстве, имеют нарочно для них учрежденные училища. Не принимать никаких крепостных помещичьих людей, кроме того, когда помещик, усмотрев в ком из них особливую остроту, пожелает его обучать в Московской гимназии и в Университете свободным наукам; должен его прежде объявить вольным и, отказавшись от своего права и власти, которую он над ним имел прежде, дать ему увольнительное письмо за своею рукою и за приписанием свидетелей. Данное отпускное письмо хранить в университетском архиве при дирекции, а оного школьника производить с прочими разночинцами по его учению и пользоваться ему теми ж с ними привилегиями; когда ж явится негоден, отдать его помещику обратно по-прежнему.

§ 2

Сие все разумеется о приеме на определенное жалованье в комплет. А на своем коште позволяется всякого чина людям отдавать детей своих для обучения в оные гимназии, выключая крепостных помещичьих людей без отпускного письма, как выше показано.

§ 3

В обоих гимназиях на жалованье в комплете не должно быть иностранных больше пятой доли, но и тем, которых отцы обязались быть вечными российскими подданными. Без жалованья вольных иностранных принимать кто лишь только похочет.

§ 4

Всяк, кто желает детей своих или поверенных себе под опеку отдать для обучения в Московскую гимназию из дворян или из разночинцев, должен оных представить в университетской директории при доношении, в котором объявить представляемого ученика лета и чему он обучился или нет, на казенном ли жалованье или на своем коште содержать его намерен. В первом случае имеет быть принят в комплет и введен по свидетельству ректорскому в пристойную школу, ежели будет порожнее место; когда ж того не будет, ожидать по порядку времени, как кто подал доношение, между тем обучаться может на своем коште. Во втором случае принимать и обучать по свидетельству в пристойных школах тому, чего кто пожелает.

§ 5

Для сего инспектору Гимназии иметь четыре списка для представления в директорию во всякую треть: первый о дворянских детях на жалованье, второй для таковых же без жалованья учащихся, третий учащихся на жалованье разночинцев, четвертый таковых же, которые учатся на своем коште, с показанием в котором году, месяце и числе приняты в Гимназию.

§ 6

Ежели родители не похотят детей своих обучать латинскому языку, но токмо французскому или немецкому, либо арифметике, геометрии и географии, о том при доношении объявлять в директории, дабы по тому учения их расположить можно было. Сие разумеется о тех, которые обучаются на своем коште.

§ 7

Когда принят будет школьник в комплет на жалованье, обучаться ему четыре месяца, не получая жалованья и не вступая с прочими жалованными в сообщество, дабы усмотреть можно было, уповательны ли от него в учении успехи, чего учителям смотреть накрепко и репортовать повсямесячно инспектору Гимназии, а оный имеет представлять в директории. За записку безжалован-

ных школьников в реестре брать в казну по рублю с каждого и давать им вид письменный за малою университетскаю печатью. [...]

Глава третия
О наставлении школьников

§ 17

Во-первых, при обучении школьников паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство. Итак, ежели принятый школьник еще российской грамоте не знает, должен только в российском первом классе потоле обучаться, пока читать и писать искусен будет.

§ 18

Ежели который школьник грамоте российской довольно искусен в Гимназию вступил, того, обучив первым основаниям российской грамматики в нижнем классе, обучать в латинской школе в нижнем классе что показано четыре дни в неделю; а прочие два дни в школе первых оснований наук показывать арифметику.

§ 19

Потом по произведении обучать в российской школе во втором классе два дни в неделю; во втором же классе латинском — три дни, да геометрии и географии — один день.

§ 20

В верхнем классе в латинской школе три дни, в российской — один день, в философии — два дни.

§ 21

Для ясного изображения присовокупляется здесь табель по школам и классам, где разумеется поутру и ввечеру по три часа:

Школы / Классы	Российская школа	Латинская школа	Первых оснований в науках школа
Верхний класс	в среду	в понедельник, вторник, четверток	пятница, суббота
Средний класс	в понедельник и в среду	во вторник, в четверток и в пятницу	в субботу
Нижний класс	учиться все дни, не ходя в другие школы	в понедельник, — вторник, — четверток, — пятницу	в среду, в субботу

§ 22

Арифметику, геометрию и географию показывать на российском языке, философии первые основания — на латинском.

§ 23

Сие разумеется о жалованных и о нежалованных учениках вообще, которые хотят происходить порядочно в науках. По окончании сих необходимо нужных школ учиться немецкому, французскому, англинскому и италианскому языку, смотря по остроте, по летам и по охоте.

§ 24

Сим языкам обучать не так, как обыкновенно по домам принятые информаторы одною практикою, но показывать и грамматические правила. Притом излишным оных множеством не отягощать, особливо сначала практику употреблять прилежно, слова и разговоры твердить, упражняться в переводах и сочинениях.

Глава четвертая

О экзерциях гимназических

§ 25

Экзерциии суть двояки, школьные и домашние. Школьные бывают в Гимназии приватно при одном учителе или при собрании других школ, а иногда и публично в ректорском классе. Домашние экзерциии на дом от учителя задаются.

§ 26

Первая школьная экзерциия есть чтение изусть заданного урока в первый час по входе в школу, прежде приходу учительского, который урок слушать должен старший школьник того же классу и, знает ли кто урок свой или нет, записывать в таблице и класть на стол перед учителя, что учитель сам свидетельствовать может.

§ 27

Вторая школьная экзерциия: короткие задачи переводить какие сентенции или переменять фразисы стихами и прозою, не пишучи. Материи выбирать по тому, в каком то будет классе. Сие служить будет к немалому в учении поощрению, однако чинить тогда, ежели учителю по окончании своей лекции времени до выходу останется.

§ 28

При собрании школ обоих гимназий быть экзерциям на каждый месяц при окончании: один день поутру и пополудни, где учители общие имеют всем задавать материи для переводу или преложения фразисов прозою и стихами, чтобы то делали школьники, не смотря в книги и не пишучи.

§ 29

Публичным экзерциям быть по каждую полгода только в верхнем классе, где некоторые школьники имеют говорить речь своего сочинения под ректорским присмотром на российском и латинском языках, прозою и стихами.

§ 30

Домашние экзерции, которые между школьными лекциями кроме уроку что выучить должно, от учителей на дом задаются, должны быть короткие переводы с российского на латинский, с латинского на российский или преложения с прозы на стихи, смотря по классам. Оные задавать трожды в неделю на ночь, а в обеднее время для краткости времени того не делать. Позволить школьникам упражнения по своей охоте для показания каждому своего особливого рачения и понятия. Сии могут быть подобны вышеписанным задачам, или кто хочет, имеет выучить сверх уроку несколько стихов или краткую речь в прозе из классических авторов.

§ 31

Сие все будет служить не токмо к скорому обучению, но и к обстоятельному познанию остроты и прилежания каждого школьника, что всё дабы ясно и подробно видеть можно было, должно иметь помесячные таблицы, в которых показывать каждого школьника повсядневное поутру и ввечеру поведение в школах и исправление домашних экзерциций. [...]

§ 33

Для помесячных экзерциций должно быть общей табели у ректора, в которой записывать каждого прилежание, остроумие, разделяя на три статьи на лучших, посредственных и последних.

§ 34

Для тех, которые в ректорском классе полгодичные экзерции публично имели, иметь особливые записки со мнением о их искусстве Гимназии инспектора и ректора.

§ 35

Все школьные табели помесячно, а записки в каждую полгода взносить в директорию на рассмотрение, где по обстоятельствам директор с инспектором Гимназии распределять будут, а особливо того смотреть, чтобы остроумные и прилежные отличены были от тупых и нерадивых.

Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1955, т. 9, с. 443—454.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПРОФЕССОРОВ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В Московском университете с начала его основания велась интенсивная разработка педагогических, дидактических и методических проблем. Уже в 50-х годах XVIII в. на конференции профессоров было решено приступить к составлению «общего метода преподавания», который «должно ввести в гимназии». Вопросам методики преподавания посвящались специальные собрания университетских ученых. Одним из результатов разработки этих проблем было дидактическое пособие для учителей «Способ учения», впервые изданное в 1771 г. на русском, латинском, немецком и французском языках. Важнейшие идеи данного пособия были близки «Регламенту московских гимназий», составленному М. В. Ломоносовым. Вместе с тем в «Способе учения» был отражен многолетний опыт работы университетской гимназии и пансиона. Основные идеи «Способа учения» развивались в многочисленных педагогических трудах Н. Н. Поповского, А. А. Барсова, А. А. Прокоповича-Антонского, Х. А. Чеботарева и других отечественных ученых второй половины XVIII в., использовались и развивались активными деятелями комиссии народных училищ Ф. И. Янковичем, М. Е. Головиным, Е. Б. Сырейщиковым, В. Ф. Зуевым, при составлении учебников, руководств и методических указаний учителям народных училищ в конце XVIII и начале XIX в.

Ниже помещен русский текст первого издания «Способа учения» (1771 г.) с незначительными сокращениями (опущен перечень пособий, рекомендовавшихся учителям по отдельным предметам), а также в сокращенном виде «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению» (1779 г.) Х. А. Чеботарева (1745—1815).

* СПОСОБ УЧЕНИЯ

(печатается по русскому тексту издания 1771 г.)

Императорский Московский Университет, во-первых, за предмет себе имея, чтоб основательным воспитанием юношества доставить государству членов, которые бы благосостоянию общества с пользою споспешествовали, за долг свой почел учителям при оном находящимся вкратце предложить правила, которым бы они во всех своих наставлениях следовали. Оной состоит в следующем:

1. Никто не имеющий воспитания сам, других воспитывать не может, и учитель не показывающий собою примеров честности, добродетели, непорочности нравов и благоразумия, больше вреда нежели пользы приносит воспитываемым. Почему он обязан подавать учащимся пример во всех изрядных качествах, и вообще во всем учении должен быть снисходителен и ласков.

2. И тако, как во всех других вещах учением преподаваемых, так во первых в языках, при показании начатков оных, имеет он поступать таким образом, чтоб при самом начале обременяя память, не истребить в юношестве охоту к учению. В азбуке показав надлежаще чтение и письмо, должен он присоединить упражнение в употребительнейших вокабулах или единственных реченіях, и в разговорах, особливо наблюдая притом правильное произношение. Для таковых упражнений с пользою употреблять может учитель сего класса напечатанные при Университете азбуки латинского, французского, немецкого, греческого и российского языков.

3. По утверждении таким образом в первых начатках языков, приступит учитель к этимологии оных, причем наибольше имеет упражняться в примерах склонений и спряжений, которые должен по порядку предписывать на доске, или естьли не много будет учеников, на бумаге, в то самое время склоняя и спрягая по оным многие слова, и приказывая учащимся самим делать в том подражание.

Но дабы учащиеся сие точно разумели и употребление оного знали, то должен он на все примеры сентенциями и локуциями в то самое время сделанными и переведенными показать им, который есть на пример, и где в сем сочинении винительный падеж, когда оной употреблять должно и по какому вопросу? которое есть, и где в сем изречении сослагательное наклонение и онаго настоящее время, единственное число, третие лице и когда оное употреблять должно? По показании довольно таким образом склонений и спряжений, и по затвержении их частым употреблением, тотчас к чтению и толкованию какого нибудь легкого писателя приступить, и в сем упражнении следующему правилу последовать может.

a) Одну или две статьи из автора прочтет сам учитель, потом заставит оную же статью читать одного или двух из учащихся, прочим приказав прилежно слушать, дабы они чрез то привыкали к правильному произношению, а сам учитель имел бы случай поправлять погрешности.

b) Потом прочитанную статью сперва от слова до слова сам переведет учитель, а после одному или двоим из учащихся тоже делать велит: таким образом они слова порознь узнают. А дабы они также из употребления в скорости узнали сходство и несходство природного своего языка с чужим, которому они учатся, то учительская должность будет, наконец, сей от слова до слова учиненной перевод по идиотисмам и свойствам природного языка в то самое время исправить и совершить.

c) Переведенную статью должен учитель по всем частям речи и образцам, довольно уже затверженным, разбирать по правилам этимологическим, приказывая притом правила грамматические к сему принадлежащие сыскивать и одному или другому из учеников ясным голосом читать; токмо притом, чтобы и прочие тож правило про себя читали. Таким образом не только правила

этимологические сделаются им известны, но також и находящиеся притом дефиниции или определения, напр., имени существительного, прилагательного и пр. и они также изъятия с правилами из употребления узнавши частым чтением, повторением и упражнением, какбы играя в память себе вперят.

d) Изъясненную таким образом статью велит учащимся самим перевести на письме и речения порознь и в соединении между собою находящиеся, им еще не весьма известные, выписывать, и по частом повторении наизусть учить; что можно делать и с целыми периодами, особливо естьли оные в себе какое нибудь нравоучительное наставление содержат.

e) Перевод таким образом сделанный и поправленный прикажет в тетрадь набело переписать, а в следующую потом лекцию оной же перевод велит, не смотря в автора и без приготовления перевесть на тот язык, с которого оной в прошедшую лекцию на свой язык переведен был. Таким образом учащиеся чрез употребление час от часу более входить будут в переводы и с своего языка на чужой. Потом уже может приступить и к следующим статьям автора, наблюдая везде сей же способ. К сему упражнению присовокупит еще легкие разговоры и сам сколько можно говорить будет с учащимися тем языком, которому они учатся. [...]

4. По надлежащем затвержении таким образом этимологических правил, приступит учитель к синтаксису, и показавши кратко правила оного примера, изъяснит по тому ж образцу сочиняемыми. Он должен читать предписанных авторов, и все в оных находящиеся речения рассматривать по правилам синтаксическим, а особливо по выведении им свойства каждого порознь и в соединении находящихся слов из самого начала оных, или из обыкновений и нравов народа, також из произведения и сложения их, и напоследок по истолковании несвойственности и причин оной, которые по большей части содержатся в сходстве собственного знаменования с несобственным, должен он стараться, дабы учащиеся употребление оных надлежащим образом разумели и понимали. Впрочем имеет он все выше сего предписанные о чтении авторов наставления и здесь сколько можно наблюдать. При чем к сему упражнению присовокупит и то, что касается до переводов с своего языка на чужестранный, а особливо имеет точно исполнять свою должность в поправлении оных переводов. Естьли много будет иметь учащихся, то перевод одного из них поправит, написав его на доске, и приказав ученикам, ежели могут, сыскивать в нем погрешности, по правилам грамматическим, с приискиванием оных и с повторяемым всегда прочтением, и притом велит прочим ученикам переводы их поправить по сему исправлению и после на бело в тетради вписывать. Упражнение в разговорах и употребление оных также и здесь продолжать будет, и должен говорить всегда тем языком, которому у него учатся, стараясь притом, чтоб и ученики темже языком говорили. [...]

5. По сем следует стиль и красноречие, в преподавании кото-

рого учитель имеет по повторении всей грамматики, и по предложении наставлений Реторики и поезии, показывать точными правилами, в чем собственно состоит свойство красноречия того языка, и все сие утверждать избранными примерами. Должен читать авторов, с показанием везде изъясненных правил, и приказывая с образца их делать сочинения, на пример письма, краткие речи, подражания и пр.

Особливо должен он стараться, дабы учащиеся, по прочтении целых мест из авторов, и по изъяснении оных вышепоказанным образом, делали из них точными словами автора перечни, и сказанное автором сокращали; которые упражнения все легки будут, естьли сам учитель покажет собою, каким образом им в том трудиться и упражняться должно. Но и здесь учитель в поправлении ученических сочинений тоже употреблять должен, смотря по обстоятельству, старание, какое мы прежде сего иметь ему советовали. [...]

6. История подает наилучшие правила жизни, и есть какбы на все случаи оной принаровленная философия: чего ради учитель должен оную преподавать со тщанием, и хронологическим порядком представив так называемый синхронизм каждого периода, в особливой таблице, которую в память учащимся вперить может частыми из разных мест вопросами, показывать причины перемен, сколько возраст детский позволяет, и прилежно внушать нравоучительные правила произведенные из истории. При чем надлежит остерегаться, чтоб в сем случае не обременять излишно память учащихся; но паче стараться должно, дабы они истолкованные им и разными вопросами затверженные истории своими словами пересказывать могли. Но как истории правильно учить не можно без географии, то и об оной должен учитель стараться, и сколько возможно в соединении показывать кратко новую географию с древнею и среднею, ко всякой империи и государству присовокупляя краткую оного историю, родословие государя и геральдику предложив правила оной вкратце.

Ко всему оному можно присовокупить краткое введение в сферу. [...]

7. Понеже математические науки великую пользу приносят и рассуждение в нас возбуждают, распространяют и в совершенство приводят, то учение оных юношеству крайне нужно. Но естьли оные показывать в одних только решениях задач без доказательств, то сим не только не достигнешь предполагаемого в сем учении конца, но паче от оного удалишься. И так, учитель в преподавании оных начиная от простейших понятий должен доходить до последующих таким образом, дабы учащиеся чрез частое повторение союз всех понятий затвердили, чтоб все предлагаемые доказательства разуметь могли. Впрочем само собою ясно, что чистую математику должно прежде преподавать, нежели смешенную. [...]

Впрочем по сему наставлению имеют также и домашние учители, и содержащие пенсионы поступать, дабы учащиеся у оных

будучи наставляемы одинаким образом с гимназическими учениками, тем способнее могли быть экзаменованы, естьли их родителям заблагорассудится, на публичном экзамене каждого года в июне месяце бывающем.

Белявский М. Т. М. В. Ломоносов и основание Московского университета. М., Изд-во МГУ, 1955, с. 305—309.

Х. А. ЧЕБОТАРЕВ
* СЛОВО О СПОСОБАХ И ПУТЯХ, ВЕДУЩИХ К ПРОСВЕЩЕНИЮ

...Самонадежные дороги, ведущие нас к сему храму истинного учения, просвещения и мудрости, суть следующие:

I. Во-первых, хороший *порядок учения*, которого для всякого сложения и свойств хотя точно предписать не можно; однакож вообще наблюдать должно: 1) чтоб стараться не об одном токмо обогащении памяти, но також о изощрении рассудка; 2) чтоб начинать свое учение с словесных и тех наук, которыми следующие объясняются; 3) иметь прилежание и терпение; и в ученых своих упражнениях всегда отличать полезное и нужное от бесполезного и любопытного, так как убегать всего постороннего и не принадлежащего к предызбранной цели своего учения; 4) Ничего не делать на удачу, сбивчиво, беспорядочно и скоро; но паче во всяком роде учения поступать осторожно, со вниманием; и не прежде простираться далее к чему-либо последующему, как тогда, когда о предыдущем получишь не токмо ясное, но и подробное понятие; а тем более не приниматься за другие какие науки, не окончав начатых прежде; 5) паче ж всего не обременять памяти беспорядочным многих вещей изучением вдруг; но беречь сил душевных, дабы оные неумеренным прилежанием и бдением не были расстроены и приведены в замешательство; к отвращению чего иметь должно надлежащее отдохновение, и довольное телодвижение с благопристойными притом забавами; чрез что как душевные, так и телесные силы возобновляются, оживляются и делаются способнейшими к упражнению в науках с вящим успехом.

Можно бы многое здесь еще присовокупить, касающееся до нужного порядка в учении; но тесные пределы настоящего моего рассуждения учинить того не позволяют. Желающие ж обстоятельнейшее иметь сведение о сей надобной и полезной материи, да благоволят прочесть сами одного или другого писателя из наставников о порядке учения, каковых очень много; лучшими ж из них почесть можно Бирлинга, Флерия, Роллена, Буддея, Базедова и издателей так называемого Училищного магазина и Библиотеки для воспитания и училищ.

II. Второе средство к достижению учености состоит *в хорошем наставлении и обучении*. Научаемся ж мы частию от мертвых, т. е. через чтение книг; а частию от живых, т. е. *учителей*, домаш-

них или в публичных училищах. Не вступаю я здесь в решение того, какое обучение лучше, домашнее ли, или публичное. Ибо сие кратко и положительно объяснено быть не может. Оба рода учения имеют свои выгоды, свои преимущества и свои недостатки. А покажу токмо главные свойства, каких должен быть как домашний, так и публичный учитель, от которых обоих необходимо требуется: 1) чтоб они были истинные и практические христиане..; 2) чтоб они в обхождении были не суровы, но ласковы и благосклонны; в наставлении терпеливы и прилежны; и не токмо ко всем, но особенно к учащимся у них искренни; 3) чтоб сами знали основательно и совершенно искусны были в том, чему других учить принимаются; 4) чтоб имели дар и способность преподаваемую ими науку толковать ясно и внятно; и 5) чтоб наконец твердое имели желание не только просвещать разум своих слушателей, но також исправлять их сердце. При всем же сем требуется от учащего, чтоб он, при всех хороших своих дарованиях, в учении наблюдал надлежащий порядок, и имел бы ту предосторожность, чтоб разбирал силы учащихся, не обременял их памяти многим выучиванием наизусть и тем самым не угашал бы в них охоты к учению; равномерно не опускал бы из виду так называемых орудных или словесных наук, без которых, как без надежных посредственников, трудно и почти невозможно с одною грубою и сухою ученостию сделаться приятным в общежитии.

Счастливыми почитать должно тех, которые иметь будут у себя учителей и наставников, одаренных исчисленными теперь способностями. Впрочем хотя есть примеры и таких людей, которые собственным своим прилежанием, *без всякого наставника* с немалым успехом упражнялися в науках и приобрели себе славу учености, каковы были между древними Епикур, а между новейшими Мурет, Постелл и Куяций; однакож таковой путь в учении нельзя почесть надежным; ибо в оном, яко не известном, без всякого предводителя легко заблуждаться можно; а сверх того имеет он еще ту неудобность, что достигшие им некоторых познаний редко могут без робости другим предлагать то, что они сами знают; следовательно, к обучению других мало, или совсем не способны.

III. Третий путь к достижению учености состоит в *чтении книг* с благоразумным порядком, в котором весьма полезно и необходимо нужно учащемуся наблюдать следующие правила:

1) Сделать сперва *выбор книг*, по совету ли своего учителя, или другого кого знающего, и оные не все смешенно читать и бегло, но одну после другой со всевозможным вниманием: ибо торопливое и беспорядочное чтение многих книг вместе разбивает и рассевает наш разум больше, нежели наставляет и утверждает оный в познании истины.

2) Начинать должно чтение *с сокращений наук*, и оные читать и повторять до тех пор, пока обстоятельно не узнаешь основания, обширности и всего расположения той науки, в которой упражняться намерен.

3) Стараться должно сперва пройти краткую *историю* избранной тобою *науки*; то есть узнать, когда, кем и каким случаем изобретена та науки, какие она со временем имела приращения или упадки; кем приведена к настоящему совершенству и какие лучшие о ней писатели.

4) Уразумев и затвердив хорошо сокращение какой-либо науки, приступать должно *к чтению других книг* об оной; однакож не многих, а отбо*рных и самых лучших*, таких особенно, в которых пространнее объясняется и дополняется то, что *в* сокращении опущено, или предложено в оном недостаточно.

5) Но прежде нежели начнешь читать какую книгу, из *оглавления и предисловия* оной узнать должно напред мысли, намерение, расположение и порядок писателя.

6) В выборе книг полагаться должно на *советы учителей* и на рассуждение *лучших ученых журналов*, из которых предварительно с пользою узнать можно содержание и внутреннюю доброту книги.

7) Однакож на мнении других, по нерадению своему, оставаться не должно; но паче в чтении самому рассматривать должно, разбирать и поверять мнения писателей.

8) Наконец найденные в чтении *достопамятнейшие места* должно *замечать* и для вспомоществования памяти *выписывать*; особливо из книг редких, також и из других хороших, если они не собственные наши. Но за такие выписки приниматься уже не в начале чтения: ибо иначе для начинающего все покажется новым и редким; следовательно, все его чтение применилось бы *в* переписку книг печатных.

Сверх исчисленных способов, служащих к просвещению, т. е. сверх хорошего порядка в учении, сверх изустного наставления в оном и сверх благоразумного чтения лучших и полезнейших книг, к приумножению знания нашего весьма много способствуют:

IV. *Обхождение и дружба с учеными*, от которых из разговоров их, советов и переписки с ними, так как и из библиотек их, любящий учение весьма многое занять может. Причем и *знакомство* с лучшими *художниками*, как то с живописцами, скульпторами, с лепными мастерами, резчиками, механиками, часовых и золотых дел мастерами и другими ремесленниками служит к распространению нашего знания; ибо все сии художники в механических своих рукоделиях и произведениях многое лучше разумеют, нежели ученые самохвалы, которые далее школьной пустой терминологии (названия художественных слов) в художествах и ремеслах ничего не знают.

V. Наконец, к способам просвещения причислить также должно *ученые путешествия* по тем землям, в которых науки процветают. Что такие путешествия весьма полезны, доказывают нам бесчисленные примеры не только в новейшие, но и в древние времена, как то Пифагор, Геродот, Павзаний и многие другие своим примером показали, что они чрез путешествия в Египет и восточные области увеличили и привели свои познания в большее совер-

шенство. Но как сие средство к дальнейшему просвещению употреблять могут только те, которых счастие наградило достаточным к тому имением, то и не можно его почесть общим и таким, которое бы всякий по своему произволению мог производить в действие.

Ко всем вышесказанным путям к достижению учености и просвещения присовокупить еще можно:

VI. *Ученые состязания*, или так называемые диспуты, яко такие способы, посредством которых не токмо испытываются силы разума, но також объясняется истина во всех делаемых против ее возражениях. Но таковые состязания считать должно самым последним средством, служащим не столько к достижению учености, сколько к показанию другим оной уже приобретенной. Почему и должно их употреблять не прежде, как по совершении академических учений, а не в продолжении, тем менее в начале оных: ибо как может спорить или опровергать какие-либо положения в науке тот, кто еще не знает основания в связи их между собою.

Разобрав таким образом, по мере сил моих, начало и источники учения и рассмотрев пути и способы к достижению оного, позвольте мне в конце моего слова коснуться только вопроса: Кто именно должен упражняться в науках и кто к тому имеет преимущественнейшее пред другими право? Не нанеся обиды роду смертных, одаренному разумом, т. е. способностию понимать вещи и рассуждать, хотя на сей вопрос, мне кажется, иначе ответствовать не можно, как то, что все люди вообще без различия пола самим естеством обязуются к просвещению своего разума столько, сколько обстоятельства позволяют, и сколько им впредь для их состояния нужно.

Речи, произнесенные в торжественных собраниях императорского Московского университета русскими профессорами оного ... М., 1819, ч. I, с. 345—352.

И. И. БЕЦКОЙ

Общественный деятель и педагог, автор ряда известных в свое время педагогических трудов, Иван Иванович Бецкой (1704—1795) до 1762 г. жил преимущественно за границей, где имел возможность изучать просветительские и педагогические идеи французских энциклопедистов Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка, Я. Коменского и других. Возвратившись в Россию (1763), Бецкой по поручению Екатерины II занимается преобразованием существовавших и созданием новых учебных заведений. Он был организатором Института благородных девиц, положившего начало женскому среднему образованию в России. И. И. Бецкому принадлежит утопический план воспитания «новой породы людей» в закрытого типа интернатах, полностью изолированных не только

от «дурных влияний семьи и общества», но и «предрассудков старшего поколения».

Ниже помещается фрагмент разработанного И. И. Бецким при участии других лиц плана «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества».

* ГЕНЕРАЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ О ВОСПИТАНИИ ОБОЕГО ПОЛА ЮНОШЕСТВА [10] (1764 г.)

С давнего уже времени имеет Россия Академию и разные училища, и много употреблено иждивения на посылку российского юношества для обучения наукам и художествам; но мало, буде не совсем ничего, существительных от того плодов собрано.

Разбирая прямые тому причины, не можем мы жаловаться на провидение и малую в российском народе к наукам и художествам способность; но можно неоспоримо доказать, что к достижению того непрямые токмо пути избраны были, а чего совсем не доставало, о том совсем и помышляемо не было.

Из посланных еще при государе императоре Петре Великом дворяне с хорошими возвратились успехами в том, чему они обучаться назначены были; но по возвращении, имея путь и право к большим чинам и заслугам, не могли они в том упражняться.

Другие, из простого народа к наукам взятые, также весьма скоро успевали в оных, но скорее еще в прежнее невежество и самое небытие возвратились; от чего и людей такого состояния, которое в других местах *третьим стелением (чином)*, или *средним,* называется, Россия до сего времени и произвести не могла.

Искусство доказало, что один только украшенный или просвященный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина; но во многих случаях паче во вред бывает, естьли кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях, и твердо оные в сердце его не вкоренены; а небрежности того и ежедневными дурными примерами привыкает он к мотовству, своевольству, бесчестному лакомству и непослушанию. При таком недостатке смело утвердить можно, что прямого в науках и художествах успеха и *третьего чина людей* в государстве ожидать, всуе себя и ласкать.

По сему ясно, что корень всему злу и добру *воспитание:* достигнуть же последнего с успехом и с твердым исполнением не инако можно, как избрать средства к тому прямые и основательные.

Держась сего неоспоримого правила, *единое* токмо *средство* остается, то есть произвести сперва способом *воспитания,* так сказать, *новую породу* или *новых отцов* и *матерей*, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить, какие получили они сами, и от них дети передали бы паки своим детям; и так следуя из родов в роды в будущие веки.

Великое сие намерение исполнить нет совсем иного способа, как завести во*спитательные училища* для обоего пола детей, которых принимать отнюдь не старее, как по пятому и по шестому году. Излишно было бы доказывать, что в те самые годы начинает дитя приходить в познание из неведения, а еще нерассудительнее верить, яко бы по прошествии сих лет еще можно поправить в человеке *худой нрав*, чем он уже заразился, и, поправляя его, те правила добродетелей твердо в сердце его вкоренять, кои ему иметь было потребно.

И так о во*спитании* юношества пещися должно неусыпными трудами, начиная, как выше показано, от пятого и шестого до осмнадцати и двадцати лет безвыходного в училищах пребывания. Во все же то время не иметь им ни малейшего с другими сообщения, так что и самые ближние сродники, хотя и могут их видеть в назначенные дни, но не инако, как в самом училище, и то в присутствии их начальников. Ибо неоспоримо, что частое *с людьми без разбору* обхождение вне и внутрь онаго весьма вредительно, а наипаче во время воспитания такого юношества, которое долженствует непрестанно взирать на подаваемые примеры и образцы добродетелей.

При сих воспитательных учреждениях первое прилагать должно старание, чтоб вселять в юношество страх божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам; возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились *праздности*, как источника всякого зла и заблуждения; научить пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких продерзостей; обучать их домостроительству во всех оного подробностях, и сколько в оном есть полезного; особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним, одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением.

Такие и тому подобные правила, когда посеются в сердцах воспитываемого юношества, надеяться можно, тем лучший плод произведут, что согласоваться будут с младостью и непорочностью их возраста. Просвещая притом их разум науками и художествами, по природе, полу и склонности каждого, обучаемы быть должны с примечанием таким, что прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, подлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому. Душевные его склонности всемерно долженствуют в том над всеми прочими уважениями преимуществовать; ибо давно доказано, что не предуспеет он ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию.

Притом весьма еще важное примечание иметь должно в сих

воспитательных училищах, то есть: дабы для юношества все то наблюдаемо было, что к жизни, целости здравия и крепости сложения их служить может; как то в построенных жилищах приводом чистого воздуха, неупотреблением всякого звания медной посуды; так же и всякими невинными забавами и играми оное юношество увеселять и чрез то мысли его приводить всегда в ободрение, а напротив того искоренять все то, что токмо скукою, задумчивостью и прискорбием назваться может; и сего правила из памяти не выпускать.

От сих первых учреждений зависит все воспитание, какое дано будет первому от оных *новой породы* происхождению. Почему само собою понятно, какая потребна осторожность и благоразумие в выборе учителей и учительниц, а особливо главных над воспитательными училищами *директоров* и *правителей.* В последних сих вся важность и затруднение состоит: им надобно быть всем известной и доказанной честности и праводушия, а поведение их и нравы долженствуют быть наперед ведомы и непорочны; особливо же надлежит им быть терпеливым, рассмотрительным, твердым и рассудительным, и, одним словом, таковым, чтобы воспитывающееся юношество любило их и почитало и во всем доброй от них пример получало.

Сего ради остается в дополнении изъяснить, что все сие единственно зависит от особливого учреждения и даваемых наставлений, кои надлежит сочинить с великим размышлением и осторожностью, дабы все соображено было ясно, внятно и точно и чтоб ничего того пропущено не было, что надлежит до учителей, учеников, до поведения тех и других и до общего в сих училищах наблюдаемого порядка. Ибо при начинании сего надобно сперва за точное принять правило: *или делать и делать целое и совершенное, или так оставить и не начинать.*

Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества, с прочими в пользу общества установлениями. СПб., 1789, т. 1, с. 3—10.

СПОР О НАРОДНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ В ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЙ КОМИССИИ 1767 г.[11]

(по «Дневниковым запискам» Комиссии)

2 мая депутат от пахотных солдат Нижегородской губ. И. Жеребцов высказал мнение, между прочим, по следующему вопросу: «По силе данного нам большого наказа нашей попечительницы (158 отд.) и для того предписать надлежит, чтобы во всех школах учили детей грамоте попеременно из церковных и из тех книг, кои законодательство содержат. И того ради высокопочтенному собранию представляю на ваше полезнейшее рассуждение, что-

бы из служилых людей учинить детские школьные учения, от чего может воспоследовать общественная великая польза по такой причине, понеже те ученые люди для государственных надобностей, так и вотчинному правлению могут быть завсегда способны. А для содержания того учения подлежит учредить в знатных селениях, чтобы при тех селах для пропитания их новых студентов и торги могли быть; а ежели те служилые люди имеют селения свои малыми людьми, то для правления того учения приложить к ним государственных крестьян, дабы каждое правление было тысячи по три или по четыре мужеска пола душ; а жалованья тем как учителям их и ученикам, также и на книги — как соблаговолит наша попечительница и благопочтенное собрание гг. депутатов».

5 мая депутат Степан Любавцев в своем пространном возражении на мнение Жеребцова заявил: «...требует он, г. Жеребцов, чтоб учредить для обучения их малолетних детей школы. Оное весьма излишне: земледельцу то и школа, чтоб обучать детей с малолетства хлебопашеству и прочим домовым работам. А ежели они с малолетства будут употребляться в науки, то уже к земледелию и прочей работе склонить будет никак невозможно. Да и в самом деле это есть по г. Пензе: содержащих ландмилицию пахотных солдат, положенных в подушный оклад, около трех тысяч душ, из которых и без школ многие обучились грамоте и писать и происками произошли, хотя и в противность указу, в секретари, в регистраторы и в прочие приказные служители многие, а прочих множественное число извыкли, ездя по уездам содержать себя тем и с домом. Ныне же, как то указами запрещено, так от таковых, находящихся в праздности, всему обществу никакой пользы, кроме вреда, быть не уповательно, ибо не имеют они к земледелию и к работе прилежности, вдаются во многие непотребности: в обман, в мотовство, леность и воровство, а данные им земли многие остаются без хлебопашества и лежат впусте».

13 мая депутат Пензенской провинции от пахотных солдат и старых служб Егор Селиванов, возражая Любавцеву, говорил: «Что же он, г. депутат Любавцев, предлагает о неимении для обитающих в Российской империи содержащих ландмилицию людей училищ и будто совсем оные до них не принадлежат, то его, г. депутата Любавцева, мнение мне кажется вышедшим из правил данного Комиссии большого наказа ниже изъясненных отделений, а особливо двух первых, в коих сказано:— закон христианский научает нас взаимно делать друг другу добро сколь возможно; полагая сие законом веры предписанное правило за вкоренившееся или за долженствующее вкорениться в сердцах целого народа, не можем иного, кроме сего, сделать положения, что всякого честного человека в обществе желание есть или будет видеть все отечество свое на самой высшей степени благополучия, славы, блаженства и спокойствия,— из коих первое и третье и последующие депутат Любавцев, хотя и описывает, но совершенно

разуму сих великих правил последовать не мог. Когда не просвещены будут народы, возможно ли что из него сделать отечеству полезное: а чем больше просвещение входит, как не чрез науки? От чего может последовать слава, как не от просвещения? А просвещение через что может вкорениться, как не через учреждение училищ? И сам он гораздо не безызвестен, из каких чинов по большей части купечество возымело свое умножение, как не из одних хлебопашцев, да не только из служилых государственных людей. Но со всем тем и знатное российское купечество просвещение возымело не чрез науки ли? но я, сие оставя подробно еспликовать[1], а имею честь представить то, что может ли кто сказать, чтоб от происшедших в науку из разночинцев, словом, хотя и из хлебопашцев, могло быть в земледелии уменьшение? Несправедливо по тому, ибо он, имеющий просвещение, может распространить оное, нежели десять неученых, например, как едино кормило действует самым большим судном. О хлебопашестве ему, г. депутату Любавцеву, описывать, по нетвердому об оном знанию, большой причины не предвидится. Земледелие же уменьшается не от того, как он, г. депутат, представляет, но от разных к тому препятствующих случаев.

В том же своем возражении реченный г. депутат Любавцев, между прочим, изъясняет, что и без школ по г. Пензе из вышеписанных содержащих ландмилицию многие научились грамоте и писать, а потом будто происками своими в секретари, регистраторы и прочие приказные служители, в противность указов и законов, произошли. И так, из сего и предвидится доказанная им, г. депутатом Любавцевым, самих оных содержащих ландмилицию к науке охота и ревность к службе государевой. К тому же он, господин депутат Любавцев, прибавил и то, что будто обучившиеся, по непривычке к хлебопашеству, вдаются во многие непотребности. Оное кажется, по мнению моему, не сродно, а почему?— чем больше человек обучен страха божия, тем больше имеет бережливость от противных ему предприятиев, да и премудрая наша монархиня в изданном об учреждении штатов в манифесте из разночинцев и при знатных науках быть своею властью позволила, а при нынешнем законодательстве и особливую комиссию о науках учредить благоволила».

15 мая И. Жеребцов возражает Любавцеву: «На поданное возражение г. депутата Любавцева нижеследующее представить имею... Чтоб учредить для обучения детей школы, сие почитает за излишнее и говорит, что земледельцу то и школа, чтоб поучать детей с малолетства хлебопашеству. Сим выражением не допускает нас до матернего милосердия, которое блаженства нашего попечительница, повелевая 158 отделением большого наказа учить в школах детей — то по церковным книгам, то по гражданским законам, на всех верноподданных рабов своих обильно изливает. Я не требовал заведений в рассуждении живых и прочих

[1] Изъяснять.

иностранных языков, а об сциенциях и думать не имел намерения. Но, во-первых, катехизис есть такая наука, без коей познания человеку скотом быть можно. Ибо из того произойдет, что зараженные расколом и прочих никакого о себе и своем законе понятия не имеющих в оный легко ввергнуть могут. Следовательно, познание превыспренного существа, свято почитаемых законов, наконец самого себя — в сердце всякого из смертных внушить и впечатлеть надлежит. А сего преизящного и неоцененного дара благоденствия любезного отечества, глас усердный граждан и польза всякого, просветить себя хотящего, требуют. Следовательно, познанием трех сих пунктов, учением же приобретенных, не отвратится человек от земледелия, но помня сие правило: кто он и для чего создан, с большей ревностью к оному старание, труды и попечение приложит. Чтоб дозволить иметь при училищах торги для пропитания учащихся, то сим купечеству никакого ущерба быть не может»...

Хрестоматия по истории педагогики. 2-е изд. М., Учпедгиз, 1938, т. IV, ч. 1, с. 153—157.

Ф. И. ЯНКОВИЧ

Федор Иванович Янкович де Мириево (1741—1814), серб по национальности, в 1782 г. по приглашению Екатерины II переехал в Россию и принял деятельное участие в работе «Комиссии об учреждении училищ». Был директором главного народного училища в С.-Петербурге, автором ряда учебников и учебных пособий для школ, в том числе широко известного в свое время «Руководства учителям первого и второго классов народных училищ».

Деятельность Ф. И. Янковича высоко оценил Н. А. Добролюбов, сказав, что Янкович «принадлежит к числу тех немногих деятелей в истории нашего воспитания, которых труды всегда будут иметь свою цену в глазах истинных любителей просвещения».

Ниже помещаются фрагменты «Устава народным училищам в Российской империи», в основу которого был положен «План к установлению народных училищ», разработанный Ф. И. Янковичем.

* УСТАВ НАРОДНЫМ УЧИЛИЩАМ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (1786 г.)

Воспитание юношества было у всех просвещенных народов толико уважаемо, что почитали оное единым средством утвердить благо общества гражданского; да сие и неоспоримо, ибо предметы воспитания, заключающие в себе чистое и разумное понятие о

творце и его святом законе и основательные правила непоколебимой верности к государю и истинной любви к отечеству и своим согражданам, суть главные подпоры общего государственного благосостояния. Воспитание, просвещая разум человека различными другими познаниями, украшает его душу; склоняя же волю к деланию добра, руководствует в жизни добродетельной и напояет, наконец, человека такими понятиями, которые ему в общежитии необходимо нужны. Из сего следует, что семена таковых нужных и полезных знаний сеять еще должно с малолетства в сердцах отроческих, дабы они в юношеских летах возрастали, а в мужских, созревши, обществу плод приносили. Но как плоды сии не иначе размножить можно, как распространением самого наставления, то для сего и учреждаются ныне такие заведения, где на основании общих предписаний преподавать будут оное юношеству на языке природном. Таковые заведения существовать должны во всех губерниях и наместничествах Российской империи, под именем народных училищ, кои разделяются на главные и на малые.

Глава первая. О главных народных училищах

I. О классах главных народных училищ

§ 1. В каждом губернском городе быть одному главному народному училищу, состоящему из 4 разрядов, или классов, в коих обучать юношество следующим учебным предметам и наукам на языке природном, а именно:

§ 2. В I классе обучать чтению, письму, первоначальным основаниям христианского закона и добронравию. Начиная с познания букв, обучать складывать и потом читать букварь, правила для учащихся, сокращенный катехизис и священную историю. Обучающихся таким образом чтению заставлять при наступлении второй половины первого года писать с прописей, выговаривать и писать цифры, церковные и римские числа и притом обучать их первоначальным правилам грамматики, содержащимся в таблице о познании букв, которая находится в книге под заглавием: «Руководство учителям I и II классов». [...]

§ 4. Во II классе, или разряде, наблюдая те же предметы христианского закона и добронравия, начинать читать пространный катехизис без доказательств из священного писания, книгу о должностях человека и гражданина и первую часть арифметики; повторять священную историю, продолжать чистописание и учение грамматических правил, содержащихся в таблицах о правильном разделении складов, о чтении и о правописании, находящихся в «Руководстве учителям I и II классов». В сем разряде начинать также обучать юношество и рисованию. [...]

§ 6. В III классе следует продолжать рисовальное искусство, чтение изъяснений евангелий, повторение пространного катехизиса с доказательствами из священного писания, учение второй части арифметики и первой части всеобщей истории, введение во

всеобщую европейскую географию, а потом начинается землеписание Российского государства и российская грамматика с упражнениями в правописании. [...]

§ 8. В IV разряде повторять российскую географию, продолжать рисование, историю всеобщую, российскую грамматику, упражняя при том юношество в письменных в общежитии употребительных сочинениях, как то: в письмах, счетах, расписках и тому подобном. Преподавать российскую историю, географию всеобщую и математическую с задачами на глобусе; также основания геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры; полагая из наук математических на первый год геометрию и архитектуру, а на второй — механику и физику с продолжением тояж архитектуры. [...]

§ 10. Сверх сего приуготовляются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых училищах учителями. Тут обучаются они способу учебному... и потом с ведома приказа общественного призрения от директора свидетельства получают.

II. О языках иностранных при главных народных училищах

§ 11. Во всех главных народных училищах, кроме правил языка российского, яко природного, должны еще преподаваться основания латинского для желающих учение свое продолжать в высших училищах, как то: гимназиях или университетах; а сверх того учение того иностранного языка, какой по соседству каждого наместничества, где главное училище находится, быть может полезнее, по употреблению его в общежитии.

§ 12. Дабы изучение сих языков было основательно, надлежит преподавание оных начинать в первом разряде главного народного училища. Продолжение учения сего будет производимо в последующих классах постепенно по наставлению, здесь припечатанному для учителей иностранных языков под № 1. [...]

Глава вторая. О малых народных училищах

I. О классах малых народных училищ

§ 24. Малые училища суть те учреждения, в коих обучается юношество на природном языке учебным предметам, преподаваемым в I и II классах главного народного училища, выключая учение иностранных языков, и с тою при том отменою, что во II классе малых сих училищ, по окончании первой части арифметики, предприемлется и оканчивается вторая. Сии училища должны существовать как в губернских городах, где одного главного не довольно, так и в уездных городах и где еще по усмотрению приказа общественного призрения на первый случай быть могут надобны.

§ 25. Книги, по которым надлежит обучать юношество в сих училищах, суть вышепоказанные, изданные, по высочайшему повелению е.и.в. для первого и второго классов главных народных училищ. [...]

Глава третья. О должностях учительских

I. Общие должности всех учителей

§ 27. Каждый учитель должен иметь книгу по приложенному здесь образцу под № 4, в которую записывает учеников, в его разряд вступающих или из других разрядов к нему переводимых.

§ 28. Они должны всех в классы их приходящих учеников и учениц обучать, не требуя от них никакой платы за учение. При самом же обучении не должны они пренебрегать детей бедных родителей, но всегда иметь в памяти, что они приуготовляют члена обществу.

§ 29. Наблюдать им точно и в каждое время учебные часы, назначенные по расположениям, здесь приложенным под № 2 и 3.

§ 30. Во время учебных часов иметь им месячный список ученического прилежания пред собою, по образцу, в «Руководстве учителям I и II классов» находящемуся, и в оном отмечать отсутствующих, у которых на другой день спрашивать о причине небытия, и требовать, дабы они от родителей или родственников своих приносили свидетельства, что не были действительно за нуждою или за болезнию. В случае же частых отлучек наведываться точнее у родителей их или опекунов самим или чрез других, для чего дети их в училища не приходят, полученный же ответ записывать.

§ 31. При преподавании учения не вмешивать учителям ничего постороннего и до учебного предмета не касающегося, ниже что либо предпринимать, чем бы продолжение учения или внимание учеников могло остановиться.

§ 32. Стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы ясно и правильно понимали; чего ради можно им сказывать, а иногда и на доске написать нарочно с ошибками, чтобы чрез то узнать, понимают ли они исправно сказанное, примечают ли ошибки и умеют ли их поправить.

§ 33. Все учители должны во всем сообразоваться предписанному способу преподавания и не употреблять иных книг, кроме в уставе сем назначенных. А как учители I и II классов обязаны еще по изданному им руководству исполнять все предписанные в оном правила во всякой точности, так равномерно должны и все прочие вышних классов учители поступать по оному же; что касается до сохранения общего школьного порядка и должностей учительских, то есть наблюдать все то, что в оном руководстве в части III о звании, качествах и поведении учителя, а в IV о школьном порядке находится.

§ 34. Наипаче же требуется, чтобы учители подавали учащимся своим собственным поведением и поступками примеры ко благочестию, добронравию, дружелюбию, учтивости и прилежанию, избегая пред ними как в словах, так и на деле всего того, что причинить может соблазн или подать повод к суеверию.

§ 35. Если учителю за болезнию или по другой какой-нибудь законной причине в классе быть не можно, то заблаговременно

доносить о том директору или смотрителю для принятия потребных мер к назначению между тем другого, дабы учащиеся праздны не были; и в таком случае должен другой учитель по назначению директора или смотрителя заступать безоговорочно место другого.

§ 36. Вообще требуется, чтоб учители друг другу помогали делом и советом и оказывали пред учениками должное друг к другу уважение. Как в главных народных училищах, так и малых да не пренебрегают отнюдь учители вышних классов учителей нижних да и не унижают преподаваемых ими предметов пред учениками или людьми посторонними; ибо все учители и все учебные предметы суть равно нужные части одной цепи; напротив чего и учители нижних классов должны учтивством своим предварять тех учителей, которые наукою их превосходнее.

§ 37. Учителям, живущим в училище, запрещается ночевать в другом месте, кроме училища, выключая однакоже случаев их отсутствия по законным нуждам; равным образом не дозволяется им, кроме воспитанников и приставленных к ним во услужение, оставлять у себя ночевать и жить чужих посторонних людей без уведомления о том начальников своих.

§ 38. Всем учителям дозволяется содержать у себя воспитанников по своему благорассуждению и преподавать им частные наставления сверх учебных часов. Сих воспитанников должны они также записывать в книгу прочих учеников и посылать в классы, наблюдая строго, чтоб они поступали и вели себя по введенным в училищах правилам. При отхождении их ко сну и вставши от сна, при начале и окончании учебных часов, также перед кушанием и после оного заставлять их читать молитвы, приучая к тому своим примером. Для сохранения же неповрежденного юного их сердца, которое суеверием или другим каким заблуждением и непристойностями легко развратить можно, надлежит учителям остерегаться и остерегать воспитанников своих от всех суеверных, баснословных и развратных дел и разговоров, беседовать же с ними, а особливо при столе, о полезных таких предметах, которые могут расположить сердце их к добродетели, а душу к благомыслию, чему дети и охотно следовать будут, если учитель станет поступать с ними тщательно и наблюдать, дабы они ничего развратного даже от слуг и служанок не видали и не слыхали. В месячных рапортах, подаваемых директору или смотрителю, должны учителя уведомлять также о поведении, прилежании и успехах воспитанников своих, означая при том, когда они вступили к нему на содержание, что знали при вступлении, что им в классах того училища и частно в покоях преподаваемо было и с каким успехом. Не дозволяется учителям употреблять воспитанников, вверенных им от родителей единственно для науки и воспитания, в постороннее дело, домашнюю работу или в посылки, но паче наблюдать, чтоб все время пребывания их на содержании обращено было по намерению родителей в пользу воспитанников. Учителям препоручается также подавать воспитанникам своим наставления

во благонравии и вежливости, показывая, как сидеть благопристойно, ходить, кланяться, просить учтиво и говорить ласково, даже со слугами и служанками. Во время прогулки показывать им примечания достойное и встречающиеся ко нравоучению случаи обращать в их пользу. Если кто из воспитанников в воскресные и праздничные дни останется у своего учителя, то учитель должен истолковать ему изъяснение евангелия того дня и взять его с собою в церковь, напоминая ему, дабы он как вообще стоял там благопристойно, так особливо внимал изъясненному евангелию и проповеди. Учителям наблюдать также прилежно, дабы воспитанники их ни под каким видом самовольно из дому не отлучались.

Хрестоматия по истории педагогики. 2-е изд. М., Учпедгиз, 1938, т. IV, ч. 1, с. 158—164.

Н. И. НОВИКОВ

Николай Иванович Новиков (1744—1818) — выдающийся русский просветитель, книгоиздатель, писатель-публицист.

Как и все просветители, Н. И. Новиков придавал исключительно важное значение распространению грамотности и образования. В резко сатирической форме он высмеивал жестокость и невежество крепостников-помещиков, низкопоклонство дворян перед заграницей. Организованная им в 1784 г. типографская компания издавала большими тиражами и по недорогой цене школьные и другие учебные книги.

Среди переведенных и изданных Н. И. Новиковым на русский язык было много произведений педагогических. Н. И. Новиков призывал учителей разрабатывать отечественную педагогику как науку о воспитании и сам создал ряд оригинальных работ по педагогике.

После освобождения из Шлиссельбургской крепости в 1796 г., куда он был заточен Екатериной II за «вольнодумство», Н. И. Новикову не удалось возобновить свою издательскую деятельность в прежних масштабах.

В данной хрестоматии приводятся отрывки из сочинения Н. И. Новикова «О воспитании и наставлении детей».

* О ВОСПИТАНИИ И НАСТАВЛЕНИИ ДЕТЕЙ

(Для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия)

Введение

Кто несколько только размышлял о влиянии человеческих распоряжений в благополучие человеческое, особенно ж о влиянии воспитания во всю прочую жизнь человека, тот признается,

что воспитание детей как для государства, так и для каждой особенной фамилии весьма важно. С самыми лучшими законами, с самою религией, при самом цветущем состоянии наук и художеств государство имело б весьма худых членов, если б правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве. Самое изрядное учреждение правосудия не делает служителей оного совестными, а судей неподкупимыми; самая религия не может воспрепятствовать, чтобы недостойные служители не делали ее иногда покровом гнуснейших пороков и не злоупотребляли к споспешествованию вредных намерений; изящнейшие законы благочиния мало могут действовать, если честность, искренность, любовь к порядку, умеренность и подлинная любовь к отечеству суть чуждые гражданам добродетели. Все зависит от того, чтобы всякий образован был к добродетелям состояния своего и звания. Но когда должно, когда может предпринято быть сие образование, если не в том возрасте, в котором душа открыта всякому впечатлению и, нерешима будучи между добродетелью и пороком, столь же удобно исполняется благородными чувствованиями, привыкает к справедливым правилам и утверждается в добродетельных способностях, как и предается механизму чувственных похотей, огню страстей и заразе обманчивых примеров и принимает несчастную способность к дурачеству и к пороку? Итак, процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов неотменно от воспитания. Законодательство, религия, благочиние, науки и художества хотя и могут сделаны быть споспешествовательными средствами и защитами нравов, однако если нравы уже повреждены, то и оные перестают быть благодетельными; стремительная река развращения разрывает сии защиты, обессиливает законы, обезображивает религию, прекращает успех всякой полезной науки и делает художества рабами глупости и роскоши. Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов: чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, через него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан; чрез него мужчины и женщины должны образованы быть сходственно с их полом, а всякий особенный класс государства тем, чем быть ему надлежит. Все прочее сделается удобным, когда воспитание достигнет возможной степени своего совершенства; законы успевают тогда сами собою; религия, в величестве своем исполненная простоты, пребывает тем, чем вечно бы ей быть надлежало, то есть душою всякой добродетели и твердым успокоительным предметом духа; науки делаются неисчерпаемыми источниками действительных выгод для государства; художества украшают жизнь, дают благородство чувствию, становятся ободрительными средствами добродетели; всякий отдел

граждан пребывает верен своему определению; и всеобщее трудолюбие, подкрепляемое умеренностью и добрым домостроительством, доставляет и самому многочисленному народу безопасность от недостатка и довольствие своим состоянием. [...]

О всеобщей и последней цели воспитания и о частях его

Всякое человеческое дело, требующее в исполнении распорядков и времени, тем лучше удается и почти тогда и бывает хорошо исполнено, когда сначала представишь себе ясно его предмет и после в исполнении никогда не будешь упускать оный из вида. Тогда только бываем мы в состоянии рассуждать правильно о всяком шаге, поступленном в сем деле, испытывать всякое представляющееся нам средство, познавать и отвращать всякое препятствие. Последуем сему всеобщему правилу благоразумия и в столь важном деле воспитания! Итак, исследуем здесь сперва: какой есть подлинный, истинный и последний предмет воспитания? Сие исследование послужит нам купно ответом на вопрос: какое воспитание действительно всех лучше? Также проложит оно нам путь к познанию всех главных оного частей. Может быть, при сем исследовании окажется и то, для чего честные и рачительные родители столь редко достигают цели в воспитании детей своих; может быть, откроется, что сие происходит от того только, что они не знали главного предмета воспитания и, почитая некоторые посторонние предметы и средства за главную цель, посвящали оным все свое попечение.

В предыдущем отделении видели мы, что обязанность родителей воспитывать детей своих как возможно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе. Из сего следует, что достижение подлинной главной цели воспитания должно заключать в себе купно исполнение должностей. А как, наконец, все должности родителей детям состоят в том, чтобы сколько возможно споспешествовать благополучию детей; должность же государству в отношении к детям их есть та, чтобы в оных доставить ему полезных граждан: то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предметов воспитания.

Принявши сии правила и рассматривая по оным разные особенные намерения, случающиеся при воспитании детей, увидим что все сии особенные намерения никак не могут быть главным предметом воспитания и что сей, напротив того, ни в чем ином состоит, как в образовании детей благополучными людьми и полезными гражданами. Если б, например, какой-нибудь отец захотел стараться сделать сына своего только ученым; или если б другой захотел образовать его светским человеком или воспитать искусного художника, либо купца: то все сии отцы сделали бы, может быть, для намерения своего весьма много, но не споспешествовали бы нисколько истинному благу детей своих, ибо со

всеми сими качествами можно быть худым и потому несчастливым человеком. Они, конечно, дали бы детям своим некоторое воспитание, но совсем не исполнили бы должностей своих оным и самой должности государству несовершенное сделали через то удовлетворение, ибо худой человек всегда бывает и худой гражданин.

Итак, все сии и подобные особенные намерения, или образования к известному состоянию, никоим образом не составляют главного предмета воспитания. Никакой отец не может хвалиться исполнением должности воспитателя, достигнувши с детьми своими до цели того или другого от сих намерений или нескольких вкупе. Они суть посторонние предметы, которые, как средства к главному предмету, могут быть хороши и похвальны по свойству обстоятельств, но главный предмет воспитания, как мы уже сказали, есть тот, чтобы об*разовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами.* Все иные определения, будучи слишком несовершенны, не могут даны быть столь пространному воспитанию; сие только одно заключает в себе его во всей обширности. Теперь поступим далее в нашем исследовании.

Мы думаем, что продолженным доселе разысканием и определением истинного главного предмета воспитания означили мы родителям цель, по которой могут они узнать прямой путь в воспитании. Сей цели не должны они, как выше упомянуто, никогда упускать из вида, если не хотят совратиться на разные распутия, и должны достигнуть ее, если хотят приобрести ту великую заслугу, чтобы воспитать детей своих самолучшим образом. Но только истолкованием сего всеобщего и главного правила воспитания можем мы приблизить к ним ту довольно отдаленную цель, то есть проводить их по сему мрачному пути. Сие самое истолкование также подтвердит паки справедливость оного всеобщего и главного правила, ибо откроется, что можно из него вывести все главные части воспитания.

Дети наши должны образованы быть счастливыми людьми и полезными гражданами. При сем опыт и человеческая натура напоминают нам, что здоровье и крепкое сложение тела весьма споспешествуют нашему удовольствию и что в молодости лежит основание как здоровья и крепости, так и слабости и болезней тела. Итак, оказывается теперь первая главная часть воспитания, то есть попечение о теле, или должность родителей стараться о том, чтобы дети их имели здоровье и крепкое сложение тела. Сию часть воспитания называют ученые физическим воспитанием; а первая есть она потому, что образование тела и тогда уже нужно, когда иное образование не имеет еще места.

Никакой человек не может быть ни довольным и счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств; если благополучие ближнего возбуждает в нем зависть или корыстолюбие, заставляет его домогаться чужого имения, или сладострастие обессиливает его тело, или честолюбие и нена-

висть лишают его душевного покоя, без которого не можно никакого иметь удовольствия, или, наконец, если сердце его столь скудно чувствованиями религии, то помышление о смерти ввергает его в уныние без всякой надежды; а все сие зависит от образования сердца в юношестве. Из сего следует вторая главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными нравственным воспитанием.

По свойству всякого гражданского класса, к которому человек принадлежит, для пользы государству и для собственного его удовольствия нужно, чтоб он имел большую или меньшую меру познаний, высшую или низшую степень просвещения; некоторые гражданские классы требуют даже определенной меры познаний в науках; просвещение разума вообще споспешествует высокой степени гражданского благополучия, и, наконец, всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум. Из сего происходит третья главная часть воспитания, имеющая предметом просвещение, или образование разума.

Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть:

«Воспитывай детей твоих счастливыми людьми и полезными гражданами».

Каждая из сих трех частей имеет особенные свои правила, положения и действия, без которых не может она хорошо быть исполнена и которые впоследствии предложим мы по принятому здесь разделению. [...]

Об образовании разума

Образовать разум, или дух, детей называется *вперять в них справедливые представления* о *вещах* и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми. Человек с помощью разума своего может представлять себе не только то, что в нем самом происходит, но что и вне его; он может рассуждать о свойстве сих вещей, соединять их и отделять одну от другой и, сравнивая одну из них с другой, собирать новые представления, могущие до бесконечности быть умножаемы. Но натуральное расположение его не таково, чтоб он те вещи, которые познавать может, необходимо так себе представлять долженствовал, как они действительно суть, или чтоб не мог он заблуждаться в своем о них рассуждении, в сравнении их, в согласии или противоречии, им в них находимом. Он может все окружающее его представлять себе с нескольких сторон либо с одной только стороны; он может почитать то большим или меньшим, лучшим или худшим, полез-

нейшим или вреднейшим, нежели каково оно в самом деле. Он может связывать вещи, никоим образом не совокупимые, а другие, неразрушимым связанные союзом, самовольно одну от другой отделять. Он может почитать одну вещь действием или причиной другой, когда, напротив того, они совсем никакого не имеют сообщения; и чем менее он упражнял силы разума, чем небрежнее и беспечнее употреблял их, тем чаще должен делать такие погрешности в размышлении, рассуждении и заключении. Сколь важно то, чтоб он в то время, когда начинает оказывать и употреблять сии силы, в употреблении их так был управляем, чтоб научиться делать оное справедливейшим и самолучшим образом. И в сем и состоит образование разума детей. На пути, по которому достигают они до познания истины, нужен им благоразумный и опытный вождь, который бы не только остерегал их от всех распутий и в случае совращения возвращал, но и научал бы их избегать всех окольных дорог и лабиринтов и стремиться прямо к своей цели. Разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтоб они мало-помалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути. Но сие делается не столько посредством научения их сим правилам размышления и впечатления оных в память их, как наипаче *посредством того, когда при всех случаях учат их примечать, справедливо или несправедливо они мыслили и рассуждали и для чего то делали; также когда общие с ними и соразмерно их возрасту думают, рассуждают, исследуют, сомневаются или решают.* Сие делается посредством того, когда их мало-помалу делают внимательными к шествию собственного их духа и таким образом объявляют их основательные положения и правила, по коим он действует, и по собственному их опыту научают знать препятствия, задерживающие его в его действиях, и выгоды, облегчающие ему оные.

Сие всеобщее предписание понятнее будет через то, что устремит внимание читателей на особенные части вещи. Дело, о котором я говорю, весьма трудно; самолучших предписаний не довольно на предупреждение всех затруднений, при оном происходящих; а упражнение и в сем случае есть наилучший учитель. Между тем, по мнению моему, можно облегчить сие дело и трудиться с благополучнейшим успехом в образовании разума детей и воспитанников, когда родители, гофмейстеры и наставники будут наблюдать следующие правила.

Первое правило есть сие: *не погашайте любопытство детей ваших или питомцев.* Само по себе не есть оно погрешность. Паче есть оно сильное побуждение и изрядный способ сделаться разумным и мудрым. Когда дети о чем-нибудь спрашивают или не довольствуются первым ответом, то обыкновенно по невежеству, либо гордости, либо лености, или угрюмости приказывают им молчать и попрекают их непристойным и достойным наказания любо-

пытством[1]. Бесспорно должны они учиться скромности, а особливо тогда, когда находятся в сообществе чужих людей, пришедших не для них, но для их родителей. Но родители, надзиратели и наставники пропускали бы самолучший случай к научению их, требуя от них всегда того, чтоб были они только немыми слушателями. Нет, они должны, а если любят своих детей или воспитанников, то и удовольствие их будет состоять в том, чтоб отвечать на их вопросы не одними только угрюмыми словцами: *да* или *нет*, но таким образом, чтоб они действительно научились тому, что узнать желают, и чтоб то купно принесло им удовольствие. С радостью должно схватывать сей случай к упражнению размышления дитяти или юноши и посредством продолжения вопросов делать их самих изобретателями неизвестного еще им. Хотя б вопросы их были и таковы, что родители или надзиратели не могли бы ответить на оные[2]; однако сии должны не негодовать на то, но либо признаваться в своем неведении, либо извиняться вообще несовершенством человеческого познания, либо стараться вразумить спрашивающему, что ответ на его вопрос предполагает такие познания, которых он еще не имеет и иметь не может, но которым некогда награжден будет за свое прилежание, если продолжит оное.

Второе правило есть сие: *упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств; научите их чувствовать справедливо*. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, и представления, происходящие от того в душе нашей, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основываются, наконец, все познания и науки человеческие. Чем многоразличнее, справедливее и полнее сии представления, тем более может дух упражняться в размышлении и тем удобнее и безопаснее может он подниматься к высочайшим и всеобщим познаниям. Но как мы чувственные вещи гораздо лучше научаемся знать по впечатлениям, делаемым в нас их присутствием, нежели по описаниям, какие делают нам о них словами, то не заставляйте детей ваших из книг или по изустному наставлению учиться тому, что они сами могут видеть, слышать и чувствовать; но показывайте им то действительно, как скоро и как часто будете находить к сему случай. Так давайте им видеть и примечать красоты натуры, чудеса царства растений и животных, многоразличные воздушные явления, великолепие усеянного звездами неба и помогайте им мало-помалу различать и приводить в порядок множество темных представлений, теснящихся со всех сторон в их души. Но давайте им видеть все сие собственными глазами и чувствовать свойственным им образом и не ослабляйте получаемых ими от того впечатлений *неблаговременными и издалека занятыми* изъяснениями.

---

[1] Обыкновенно говорят тогда: «Детям не надобно все знать». Сие справедливо только отчасти. — *Н. Н.*

[2] Например: «Откуда мы происходим?» — *Н. Н.*

Водите их *в* дома и житницы крестьянина, в работные дома художников *в* и рукодельцев; показывайте им там, как обрабатываются многоразличные богатства земли, как приготовляются они к употреблению для пользы и удовольствия людей; научайте их знать главнейшие орудия, к тому употребляемые, и почитать надлежащим образом людей, тем занимающихся. Сие откроет разуму их и рассудку так, как силе воображения и вымышления, многие обильные источники полезных и приятных размышлений. *Притом упражняйте их всегда во внимательности.* Внимательность есть мать всякого основательного познания. Приучайте их не переходить слишком скоро от одной вещи к другой, всякую вещь рассматривать со многих и, если возможно, со всех сторон, смотреть не только на целое, но и на особенные части его. Хотя не должно вам в первые годы воспитания утомлять внимание их, принуждая их останавливаться слишком долго при одной вещи, но желательно, чтоб вы мало-помалу чувственно уверяли их о великой пользе глубокого внимания. Случай к сему могут подавать и самомалейшие вещи. Например: они удивляются изрядным краскам цветка или приятному его запаху и довольствуются тем. Научайте их тогда, сколь много других красок, сколь много признаков искусства и мудрости видит навыкшее око знатоков в составе цветка сего, в образе его листков, в свойстве его семянницы и пр. И так показывайте им часто, коль многое еще могли бы они приметить при той или другой вещи, если б на долее при ней остановились. Сей способ упражнять и укреплять их *в*нимательность, без сомнения, более над ними подействует, нежели самоважнейшие увещания о должности и строжайшие наказания за упущение оной.

Третье: *остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна. Гораздо лучше не знать им совсем многих вещей, нежели несправедливо оные себе представлять; гораздо лучше вам совсем отрекаться ответствовать им на некоторые их вопросы, нежели давать двусмысленный и недостаточный ответ.* В первом случае по крайней мере знают они то, что та вещь им неизвестна, и могут со временем помочь сему недостатку. В другом же случае, напротив того, думают они, что довольно уже уведомлены об оной вещи, и по сему самому остаются в неведении. К сему присовокупляется и то, что первые понятия о натуральных или нравственных предметах, нами получаемые, суть якобы основание всех прочих. Если они неопределенны и ложны, то распространится от того вредное влияние и на сии. Но коль обыкновенны чинимые в сем рассуждении погрешности! Думают, что всякий ответ на вопрос дитяти или молодого человека довольно хорош быть может. Часто не усомневаются вперять в них явные заблуждения, дабы только они замолчали. Утешаются тем, что впоследствии сами они узнают лучше сию вещь. Но надежда сия весьма обманчива. Первые *в*печатления продолжаются долее всех, соразмерны ли они истине или ведут к заблуждению. Хотя

человек в постоянных летах и научается усматривать свои заблуждения, однако должен всегда весьма остерегаться, чтоб не вмешивались они неприметно в его представления и мнения и не обманывали бы его. Например, доставляют дитяти ложное понятие, что гром и молния суть действия и знаки божьего на человека негодования[1] и что они определены для устрашения и наказания обитателей земли! Сколь глубоко вкоренится сие мнение в детской душе! Сколь трудно будет такому человеку и в зрелом возрасте почитать действием премудрости и благости божьей то, что он столь долго признавал за очевидное доказательство гнева его! А хотя юноша или муж и переменит первое заблуждение на сию истину, однако сколь часто впечатления, оставшиеся в нем от первых его представлений, будут против воли его совращать его к ложным заключениям или исполнять страхом и ужасом!

Не сия ли погрешность в воспитании, о которой я говорю, есть причина того, что столь трудно истребить некоторые роды суеверия и что оные часто преследуют через всю жизнь и тех людей, которые действительно усматривают глупость оных?[2]

Четвертое правило, тесную с предыдущим связь имеющее, есть сие: *не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых притом познаний разуметь не могут*. Не размеряйте детские способности по своим. Не делайте опытов научать их таким вещам, которые сами вы едва понимать можете или о которых вы в поздние лета приобрели некоторые понятия посредством особенного напряжения своего духа. Например: тщетно стали бы вы стараться философскими доводами уверить их о начале мира, о необходимости первой и вечной оного причины, о духовной натуре души нашей и т. п. Такими стараниями сделали бы вы только наставление ваше для них скучным, и напрасно бы потеряли они свое время и свои силы. Самая память их не долго могла бы сохранять в себе слабые впечатления, полученные ею о таких непонятных вещах. То только, чему научаемся мы с уверением и причем разум наш или сердце занимается, делает в нас такие впечатления, которых время загладить не может. Итак, не отягощайте память их знаками и словами, не доводя их вместе до познания вещей, оными означаемых. Также не допускайте их употреблять такие слова, при которых они ни о чем не мыслят или мыслят совсем о другом, а не о том, что оными выражаемо быть должно. Когда услышите вы, что употребляют они такие слова и выражения, истинное значение которых чаятельно им еще не известно, то спрашивайте их, что они под тем разумеют; заставляйте их показывать вам те вещи, которые они означить тем хотят; или когда сие невозможно, то спрашивайте их о свойствах или действиях того; приводите их при сем на правый путь, представляйте им, сколько возможно, чаще сии свойства и действия; или если предмет таков, что не можете

[1] Обыкновенно говорят тогда: «Бог гневается». — *Н. Н.*

[2] Как, например, представление, что бог есть более самовластный господь, нежели премудрый и преблагой отец. — *Н. Н.*

вы им показать либо как-нибудь иначе вразумить оные, то по крайней мере остерегайте их от злоупотребления сих слов и учите их почитать оные за пустой только звук, которого значение должны они научиться знать со временем. Столько ли было бы злоупотребляемо большей частью человеков дарование языка, слышимы ли бы были они столь часто говорящие надежным и скорым тоном о таких вещах, которых они либо совсем не разумеют, либо сбивчивые только имеют о них понятия, если б они в детстве и юношестве приучены были к тому, чтоб при всяком слове мыслить что-либо определенное и прилагать внимание не к знакам только, но паче к означаемым вещам? Но сколь редко наблюдается сие правило! Что обыкновеннее, как то, что слушают не твердо еще говорящих детей, употребляющих множество слов, которых понять им невозможно, лепечущих, например, о воздухе, о душе, о существе, о духах, о боге, о вере, о добродетели, не показывая им их неведения или не стараясь извлечь их несколько из оного?[1] Какое же следствие сего? Они продолжают употреблять сии слова иногда пристойно, иногда непристойно, по случаю и удаче; думают, что разумеют их и не мыслят еще и в мужественном возрасте при оных ничего или мыслят что-нибудь совсем ложное. Слова суть знаки богатств нашего духа; но сии богатства только воображаемы, и знаки сии подобны ложным монетам, когда не знаем мы их значения.

С сим предписанием соединяется пятое, не менее важное: *старайтесь не* только *умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным.* Гораздо лучше им знать точно немногие вещи, нежели мелкое иметь познание о многих[2]. В сем рассуждении остерегайтесь от гордости, обыкновенно свойственной родителям и надзирателям. Часто думают они более об удовлетворении собственному тщеславию, нежели о споспешествовании истинному благу детей своих и питомцев. Они торжествуют о счастливом успехе своих стараний, когда сии могут говорить о многих и разных вещах с некоторой скоростью и смелостью, удивляющей несмыслящих слушателей; когда они в одно время занимаются многими искусствами и науками; когда они, будучи еще детьми или отроками, умеют отвечать на такие вопросы, на решения которых не отважились бы разумные и пожилые люди. Однако невозможно, чтоб разум, долженствующий обнимать столь многое и устремлять внимание на столь многоразличные вещи, различал все надлежащим образом и приобретал бы о всем основательное познание. Напротив того, приучит его сие смотреть на все беглыми глазами и ни в чем до основания не добираться. Избегайте сей погрешности, определенные к образованию и наставлению других людей! *Научайте их мыслить основательно. Не учите их тому* только, *что какая-либо вещь существует и такие*-то

[1] Да мы и жалуемся еще, когда дети наши воспитаны не так безумно, как мы. — *Н. Н.*

[2] О последнем пекутся несмышленые учителя, старающиеся только хвастать воспитанниками своими перед их родителями. — *Н. Н.*

имеет свойства и действия; но также наставляйте их, сколько соразмерно их понятию, и в том, для чего вещь сия такова, а не инакова, и для чего имеет она сии свойства и действия. Притом никогда по лености или самолюбию не требуйте от них, чтоб они верили во всем одним вашим словам и чтоб почитали они изречения ваши беспогрешными. Приучайте их паче мало-помалу, чтоб они сами спрашивали вас об основании того, что вы им сказываете, и *признавали бы учения ваши за истинное не по уважению к вам, но по вашим доводам.* Когда не будете вы наблюдать сие, то сделаются они либо сомнителями, либо слепыми последователями. Говоря прямо, не будут они ничего знать, но будут только уметь рассказывать то, что другие прежде их думали и сказывали.

Однако величайшее старание, которое могли бы вы прилагать к образованию разума детей ваших или учеников, мало доставило бы им истинной пользы, если б вы наставляли их только в познании, а не купно и в мудрости, в правильном оного употреблении состоящей. *Посему при всем, чему вы их научаете, показывайте им употребление того, которое они для себя и для других делать могут и должны. Научайте их смотреть на все с практической стороны и при всех способных случаях производить то в действо. Преимущественно ж и беспрестанно старайтесь научать их судить право о цене вещей.* Сия есть истинная мудрость, которая гораздо дороже всех наук вообще и которую никогда не можно вперить в человека слишком рано, если надлежит ей быть путеводительницей в его жизни. И так научайте детей ваших *примечать великое различие между внешними, преходящими, бренными благами и преимуществами и между теми, которые собственно нам принадлежат и которые мы навсегда сохраняем. Научайте их здравие и крепость тела ценить выше богатства и красоты, похвалу совести выше почтения и похвалы людской и добродетель и праводетельность выше богатства, чести, здравия и жизни.* Сии учения столь неоспоримы и самому дитяти столь понятными могут быть сделаны, что почти всегда родители только или надзиратели его виноваты бывают в том, когда оно иначе научается мыслить.

Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1959, с. 89—90, 93—95, 128—134.

А. Н. РАДИЩЕВ

В сочинениях Александра Николаевича Радищева (1749—1802) «Путешествие из Петербурга в Москву», «Письма Федора Васильевича Ушакова», «О человеке, его смертности и бессмертии», «Беседа о том, что есть сын Отечества» и некоторых других много внимания уделялось вопросам педагогическим.

Человек больших и разносторонних знаний, он продолжал и развивал в науке и философии материалистические традиции М. В. Ломоносова. А. Н. Радищев один из первых высказал мысль о том, что проблемы просвещения народа могут быть решены только при условии свержения самодержавия и уничтожения крепостничества. Многие идеи А. Н. Радищева были развиты затем революционерами-демократами В. Г. Белинским, А. И. Герценом, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым.

Критикуя с революционных позиций господствовавшую крепостническую систему образования, он выдвигает идею свободного развития ребенка, воспитания активно мыслящей личности, бескорыстной любви к знаниям. А. Н. Радищев мечтал о создании русской педагогики и школы, соответствующих национальной культуре. Главной целью образования и воспитания, по Радищеву, является воспитание гражданина, патриота, борца против самодержавия.

Впервые в истории русской педагогической мысли вопросы воспитания А. Н. Радищев рассматривал с материалистических и революционных позиций.

Ниже приводится отрывок из «Путешествия из Петербурга в Москву».

ПУТЕШЕСТВИЕ ИЗ ПЕТЕРБУРГА В МОСКВУ

* КРЕСТЬЦЫ

В Крестьцах был я свидетелем расстания у отца с детьми, которое меня тем чувствительнее тронуло, что я сам отец и скоро, может быть, с детьми расставаться буду. Несчастный предрассудок дворянского звания велит им итти в службу. Одно название сие приводит всю кровь в необычайное движение! Тысячу против одного держать можно, что изо ста дворянчиков, вступающих в службу, 98 становятся повесами, а два под старость, или, правильнее сказать, два в дряхлые их, хотя нестарые лета становятся добрыми людьми. [...]

— Друзья мои,— сказал отец,— сегодня мы расстанемся,— и, обняв их, прижал возрыдавших к перси своей. Я уже несколько минут был свидетелем сего зрелища, стоя у дверей неподвижен, как отец, обратись ко мне:

— Будь свидетелем, чувствительный путешественник, будь свидетелем мне перед светом, сколь тяжко сердцу моему исполнять державную волю обычая. [...]

— Если я исполнил должность мою в воспитании вашем, обязан сказати ныне вам вину, почто вас так, а не иначе воспитывал и для чего сему, а не другому вас научил; и для того услышите повесть о воспитании вашем и познайте вину всех моих над вами деяний.

— Со младенчества вашего принуждения вы не чувствовали. Хотя в деяниях ваших вождаемы были рукою моею, не ощущали,

однакоже, николи ее направления. Деяния ваши были предузнаты и предваряемы; не хотел я, чтобы робость или послушание повиновения малейшею чертою ознаменовала на вас тяжесть своего перста. И для того дух ваш, не терпящ веления безрассудного, кроток к совету дружества. Но если, младенцам вам сущим, находил я, что уклонилися от пути, мною назначенного, устремляемы случайным ударением, тогда останавлял я ваше шествие или, лучше сказать, неприметно вводил в прежний путь, яко поток, оплоты прорывающий, искусною рукою обращается в свои берега.

— Робкая нежность не присутствовала во мне, когда, казалося, не рачил об охранении вас от неприязненности стихий и погоды. Желал лучше, чтобы на мгновение тело ваше оскорбилося преходящею болью, нежели дебелы пребудете в возрасте совершенном. И для того почасту ходили вы босы, непокровенную имея главу; в пыли, в грязи возлежали на отдохновение на скамии или на камени. Не меньше старался я удалить вас от убийственной пищи и пития. Труды наши лучшая была приправа в обеде нашем. Воспомните, с каким удовольствием обедали мы в деревне нам неизвестной, не нашед дороги к дому. Сколь вкусен нам казался тогда хлеб ржаной и квас деревенский!

— Не ропщите на меня, если будете иногда осмеяны, что не имеете казистого восшествия, что стоите, как телу вашему покойнее, а не как обычай или мода велит; что одеваетеся не со вкусом, что волосы ваши кудрятся рукою природы, а не чесателя. Не ропщите, если будете небрежены в собраниях, а особливо от женщин, для того что не умеете хвалить их красоту; но вспомните, что вы бегаете быстро, что плаваете не утомляяся, что подымаете тяжести без натуги, что умеете водить соху, вскопать гряду, владеете косою и топором, стругом и долотом; умеете ездить верхом, стрелять. Не опечальтеся, что вы скакать не умеете, как скоморохи. Ведайте, что лучшее плясание ничего не представляет величественного; и если некогда тронуты будете зрением оного, то любострастие будет тому корень, все же другое оному постороннее. Но вы умеете изображать животных и неодушевленных, изображать черты царя природы, человека. В живописи найдете вы истинное услаждение не токмо чувств, но и разума. Я вас научил музыке, дабы дрожащая струна согласно вашим нервам возбуждала дремлющее сердце; ибо музыка, приводя внутренность в движение, делает мягкосердие в нас привычкою. Научил я вас и варварскому искусству сражаться мечом. Но сие искусство да пребудет в вас мертво, доколе собственная сохранность того не востребует. Оно, уповаю, не сделает вас наглыми; ибо вы твердый имеете дух и обидою не сочтете, если осел вас улягнет или свинья смрадным до вас коснется рылом. Не бойтесь сказать никому, что вы корову доить умеете, что шти и кашу сварите или зажаренный вами кусок мяса будет вкусен. Тот, кто сам умеет что сделать, умеет заставить сделать и будет на погрешности снисходителен, зная все в исполнении трудности.

— Во младенчестве и отрочестве не отягощал я рассудка вашего готовыми размышлениями или мыслями чуждыми, не отягощал памяти вашей излишними предметами. Но, предложив вам пути к познаниям, с тех пор, как начали разума своего ощущати силы, сами шествуете к отверстой вам стезе. Познания ваши тем основательнее, что вы их приобрели не твердя, как то говорят по пословице, как сорока Якова. Следуя сему правилу, доколе силы разума не были в вас действующи, не предлагал я вам понятия о всевышнем существе и еще менее об откровении. Ибо то, что бы вы познали прежде, нежели были разумны, было бы в вас предрассудок и рассуждению бы мешало. Когда же я узрел, что вы в суждениях ваших вождаетесь рассудком, то предложил вам связь понятий, ведущих к познанию бога; уверен во внутренности сердца моего, что всещедрому отцу приятнее зрети две непорочные души, в коих светильник познаний не предрассудком возжигается, но что они сами возносятся к начальному огню на возгорение. Предложил я вам тогда и о законе откровенном, не сокрывая от вас все то, что в опровержение оного сказано многими. Ибо желал, чтобы вы могли сами избирать между млеком и желчию, и с радостию видел, что восприяли вы сосуд утешения неробко.

— Преподавая вам сведения о науках, не оставил я ознакомить вас с различными народами, изучив вас языкам иностранным. Но прежде всего попечение мое было, да познаете ваш собственный, да умеете на оном изъяснять ваши мысли словесно и письменно, чтобы изъяснение сие было в вас непринужденно и поту на лице не производило. Английский язык, а потом латинский старался я вам известнее сделать других. Ибо упругость духа вольности, переходя в изображение речи, приучит и разум к твердым понятиям, столь во всяких правлениях нужным.

— Но если рассудку вашему предоставлял я направлять стопы ваши в стезях науки, тем бдительнее тщился быть во нравственности вашей. Старался умерять в вас гнев мгновения, подвергая рассудку гнев продолжительный, мщение производящий. Мщение!.. душа ваша мерзит его. Вы из природного сего чувствительныя твари движения оставили только оберегательность своего сложения, поправ желание возвращать уязвления.

— Ныне настало то время, что чувствы ваши, дошед до совершенства возбуждения, но не до совершенства еще понятия о возбуждаемом, начинают тревожиться всякою внешностию и опасную производить зыбь во внутренности вашей. Ныне достигли времени, в которое, как то говорят, рассудок становится определителем делания и неделания; а лучше сказать, когда чувства, доселе одержимые плавностию младенчества, начинают ощущать дрожание или когда жизненные соки, исполнив сосуд юности, превышать начинают его воскраия, ища стезю свойственным для них стремлениям. Я сохранил вас неприступными доселе превратным чувств потрясениям, но не сокрыл от вас неведения покровом пагубных следствий совращения от пути умеренности в чувствен-

пом услаждении. Вы свидетели были, сколь гнусно избыточество чувственного насыщения, и возгнушалися; свидетели были страшного волнения страстей, превысивших брега своего естественного течения, познали гибельные их опустошения и ужаснулися. Опытность моя, носяся над вами, яко новый Егид, охраняла вас от неправильных уязвлений. Ныне будете сами себе вожди, и хотя советы мои будут всегда светильником ваших начинаний, ибо сердце и душа ваша мне отверсты; но, яко свет, отдаляяся от предмета, менее его освещает, тако и вы, отриновенны моего присутствия, слабое ощутите согрение моея дружбы. И для того преподам вам правила единожития и общежития, дабы по усмирении страстей не возгнушалися деяний, во оных свершенных, и не познали, что есть раскаяние.

— Правила единожития, елико то касаться может до вас самих, должны относиться к телесности вашей и нравственности. Не забывайте никогда употреблять ваших телесных сил и чувств. Упражнение оных умеренное укрепит их не истощевая и послужит ко здравию вашему и долгой жизни. И для того упражняйтеся в искусствах, художествах и ремеслах вам известных. Совершенствование в оных иногда может быть нужно. Неизвестно нам грядущее. Если неприязненное счастие отымет у вас все, что оно вам дало,— богаты пребудете во умеренности желаний, кормяся делом рук ваших. Но если во дни блаженства все небрежете, поздно о том думать, во дни печали. Нега, изленение и неумеренное чувств услаждение губят и тело и дух. Ибо, изнуряя тело невоздержностию, изнуряет и крепость духа. Употребление же сил укрепит тело, а с ним и дух. Если почувствуешь отвращение к яствам и болезнь постучится у дверей, воспряни тогда от одра твоего, на нем же лелеешь чувства твои, приведи уснувшие члены твои в действие упражнением и почувствуешь мгновенное сил обновление; воздержи себя от пищи, нужной во здравии, и глад сделает пищу твою сладкою, огорчавшую от сытости. Помните всегда, что на утоление глада нужен только кусок хлеба и ковш воды. Если благодетельное лишение внешних чувствований, сон, удалится от твоего возглавия и не возможешь возобновить сил разумных и телесных,— беги из чертогов твоих и, утомив члены до усталости, возляги на одре твоем и почиешь во здравие.

— Будьте опрятны в одежде вашей; тело содержите в чистоте; ибо чистота служит ко здравию, а неопрятность и смрадность тела нередко отверзает неприметную стезю к гнусным порокам. Но не будьте и в сем неумеренны. Не гнушайтесь пособить, поднимая погрязшую во рве телегу, и тем облегчить упадшего; вымараете руки, ноги и тело, но просветите сердце. Ходите в хижины уничижения; утешайте томящегося нищетою; вкусите его брашна, и сердце ваше усладится, дав отраду скорбящему. [...]

— Приступим ныне вкратце к правилам общежития. Предписать их не можно с точностию, ибо располагаются они часто по обстоятельствам мгновения. Но, дабы колико возможно менее

ошибаться, при всяком начинании вопросите ваше сердце; оно есть благо и николи обмануть вас не может. Что вещает оно, то и творите. Следуя сердцу в юности, не ошибетеся; если сердце имеете благое. Но следовати возмнивый рассудку, не имея на браде власов, опытность возвещающих, есть безумец.

— Правила общежития относятся ко исполнению обычаев и нравов народных, или ко исполнению закона, или ко исполнению добродетели. Если в обществе нравы и обычаи не противны закону, если закон не полагает добродетели преткновений в ее шествии, то исполнение правил общежития есть легко. Но где таковое общество существует? Все известные нам многими наполнены во нравах и обычаях, законах и добродетелях противоречиями. И оттого трудно становится исполнение должности человека и гражданина, ибо нередко они находятся в совершенной противуположности.

— Понеже добродетель есть вершина деяний человеческих, то исполнение ее ничем не долженствует быть преминаемо. Небреги обычаев и нравов, небреги закона гражданского и священного, столь святые в обществе вещи, буде исполнение оных отлучает тебя от добродетели. Не дерзай николи нарушения ее прикрывати робостию благоразумия. Благоденствен без нее будешь во внешности, но блажен николи.

— Последуя тому, что налагают на нас обычаи и нравы, мы приобретем благоприятство тех, с кем живем. Исполняя предписание закона, можем приобрести название честного человека. Исполняя же добродетель, приобретем общую доверенность, почтение и удивление, даже и в тех, кто бы не желал их ощущать в душе своей. Коварный афинский сенат, подавая чашу с отравою Сократу, трепетал во внутренности своей пред его добродетелию.

— Не дерзай никогда исполнять обычая в предосуждение закона. Закон, каков ни худ, есть связь общества. И если бы сам государь велел тебе нарушить закон, не повинуйся ему, ибо он заблуждает себе и обществу во вред. Да уничтожит закон, яко же нарушение оного повелевает, тогда повинуйся, ибо в России государь есть источник законов.

— Но если бы закон или государь или бы какая-либо на земли власть подвизала тебя на неправду и нарушение добродетели, пребудь в оной неколебим. Не бойся ни осмеяния, ни мучения, ни болезни, ни заточения, ниже́ самой смерти. Пребудь незыблем в душе твоей, яко камень среди бунтующих, но немощных валов. Ярость мучителей твоих раздробится о твердь твою; и если предадут тебя смерти, осмеяны будут, а ты поживешь на памяти благородных душ до скончания веков. Убойся заранее именовать благоразумием слабость в деяниях, сего первого добродетели врага. Сегодня нарушишь ее уважения ради какового, завтра нарушение ее казаться будет самою добродетелию; и так порок воцарится в сердце твоем и исказит черты непорочности в душе и на лице твоем.

— Добродетели суть или частные, или общественные. Побуждения к первым суть всегда мягкосердие, кротость, соболезнование, и корень всегда их благ. Побуждения к добродетелям общественным нередко имеют начало свое в тщеславии и любочестии. Но для того не надлежит остановляться в исполнении их. Предлог, над ним же вращаются, придает им важности. В спасшем Курции отечество свое от пагубоносныя язвы никто не зрит ни тщеславного, ни отчаянного или наскучившего жизнию, но ироя. Если же побуждения наши к общественным добродетелям начало свое имеют в человеколюбивой твердости души, тогда блеск их будет гораздо больший. Упражняйтеся всегда в частных добродетелях, дабы могли удостоиться исполнения общественных.

— Еще преподам вам некоторые исполнительные правила жизни. Старайтеся паче всего во всех деяниях ваших заслужить собственное свое почтение, дабы, обращая во уединении взоры свои во внутрь себя, не токмо не могли бы вы раскаиваться в сделанном, но взирали бы на себя со благоговением.

— Следуя сему правилу, удаляйтеся, елико то возможно, даже вида раболепствования. Вошед в свет, узнаете скоро, что в обществе существует обычай посещать в праздничные дни по утрам знатных особ; обычай скаредный, ничего не значащий, показующий в посетителях дух робости, а в посещаемом дух надменности и слабый рассудок. У римлян было похожее сему обыкновение, которое они называли амбицио, то есть снискание или обхождение; а оттуда и любочестие названо амбицио, ибо посещениями именитых людей юноши снискивали себе путь к чинам и достоинствам. То же делается и ныне. Но если у римлян обычай сей введен был для того, чтобы молодые люди обхождением с испытанными научалися, то сомневаюсь, чтобы цель в обычае сем всегда непорочна сохранилася. В наши же времена, посещая знатных господ, учения целию своею никто не имеет, но снискание их благоприятства. Итак, да не преступит нога ваша порога, отделяющего раболепство от исполнения должности. Не посещай николи передней знатного боярина, разве по долгу звания твоего. Тогда среди толпы презренной и тот, на кого она взирает с подобострастием, в душе своей тебя хотя с негодованием, но от нее отличит.

— Если случится, что смерть пресечет дни мои прежде, нежели в благом пути отвердеете, и, юны еще, восхитят вас страсти из стези рассудка,— то не отчаивайтеся, соглядая иногда превратное ваше шествие. В заблуждении вашем, в забвении самих себя, возлюбите добро. Распутное житие, безмерное любочестие, наглость и все пороки юности оставляют надежду исправления, ибо скользят по поверхности сердца, его не уязвляя. Я лучше желаю, чтобы во младых летах ваших вы были распутны, расточительны, наглы, нежели сребролюбивы или же чрезмерно бережливы, щеголеваты, занимаяся более убранством, нежели чем другим. Систематическое, так сказать, расположение в щегольстве означает всегда сжатый рассудок. Если повествуют, что Юлий Кесарь был

щеголь; но щегольство его имело цель. Страсть к женщинам в юности его была к сему побуждением. Но он из щеголя облекся бы мгновенно во смраднейшее рубище, если бы то способствовало к достижению его желаний.

— Во младом человеке не токмо щегольство преходящее простительно, но и всякое почти дурачество. Если же наикраснейшими деяниями жизни прикрывать будете коварство, ложь, вероломство, сребролюбие, гордость, любомщение, зверство,— то хотя ослепите современников ваших блеском ясной наружности, хотя не найдете никого столь любящего вас, да представит вам зерцало истины, не мните, однакоже, затмить взоры прозорливости. Проникнет она светозарную ризу коварства, и добродетель черноту души вашей обнажит. Возненавидит ее сердце твое, и яко чувственница увядать станет прикосновением твоим, но мгновенно, но стрелы ее издалека язвить тебя станут и терзать. [...]

Слово крестицкого дворянина не выходило у меня из головы. Доказательства его о ничтожестве власти родителей над детьми казалися мне неоспоримы. Но если в благоучрежденном обществе нужно, чтобы юноши почитали старцев и неопытность — совершенство, то нет, кажется, нужды власть родительскую делать беспредельною. Если союз между отцом и сыном не на нежных чувствованиях сердца основан, то он, конечно, нетверд; и будет нетверд, вопреки всех законоположений. Если отец в сыне своем видит своего раба и власть свою ищет в законоположении, если сын почитает отца наследия ради, то какое благо из того обществу? Или еще один невольник в прибавок ко многим другим, или змия за пазухой... Отец обязан сына воскормить и научить и должен наказан быть за его проступки, доколе он не войдет в совершеннолетие; а сын должности свои да обрящет в своем сердце. Если он ничего не ощущает, то виновен отец, почто ничего не насадил. Сын же вправе требовати от отца вспомоществования, доколе пребывает немощен и малолетен; но в совершеннолетии естественная сия и природная связь рушится. Птенец пернатых не ищет помощи от произведших его, когда сам начнет находить пищу. Самец и самка забывают о птенцах своих, когда они возмужают. Се есть закон природы. Если гражданские законы от него удалятся, то производят всегда урода. Ребенок любит своего отца, мать или наставника, доколе любление его не обратится к другому предмету. Да не оскорбится сим сердце твое, отец чадолюбивый; естество того требует. Единое в том тебе утешение да будет, вспоминая, что и сын сына твоего возлюбит отца до совершенного только возраста. Тогда же от тебя зависеть будет обратить его горячность к тебе. Если ты в том успеешь, блажен и почтения достоин. В таковых размышлениях доехал я до почтового стана.

Радищев А. Н. Избранные сочинения. М., Гослитиздат, 1952, с. 107—120.

* УСТАВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИИ, ПОДВЕДОМЫХ УНИВЕРСИТЕТАМ (1804 г.)

1. Учебные заведения, подведомые университетам, суть: гимназии, уездные, приходские и другие, под каким бы то ни было названием, училища и пансионаты, находящиеся в губерниях, к каждому университету причисленных.

2. Из сего исключаются училища, состоящие в ведении св. Синода, и те, которые по особенным обстоятельствам высочайше вверены иному начальству.

О гимназиях

I. Общие распоряжения

3. На основании предварительных правил народного просвещения, в каждом губернском городе должна быть одна гимназия. Может быть и более оных в губернском или других городах, ежели есть способы к содержанию таковых заведений. Начальник гимназии есть директор, состоящий в VII классе государственных чиновников, если выше чина не имеет.

4. Учреждение гимназий имеет двоякую цель: 1) приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобресть сведения, необходимые для благовоспитанного человека.

5. План учения в гимназиях должен соответствовать сей двоякой цели, заключая в себе начальныя основания всех наук, потребных к достижению оной. И потому, кроме полных курсов: латинского, немецкого и французского языков, преподается в гимназиях дополнительный курс географии и истории, включая в сию последнюю науку мифологию (баснословие) и древности, курс статистики общей и частной Российского государства, начальный курс философии и изящных наук, начальные основания политической экономии, курс математики чистой и прикладной, курс опытной физики и естественной истории; также начальные основания наук, относящихся до торговли, основания технологии и рисования.

6. Каждая гимназия имеет восемь учителей, которые преподают помянутые предметы учения следующим образом: один учитель преподает чистую и прикладную математику и опытную физику; другой — историю, географию и статистику; третий — философию, изящные науки и политическую экономию; четвертый — естественную историю, начальные основания наук, относящихся до торговли и технологии; пятый обучает латинскому

языку; шестой — немецкому; седьмой — французскому; осьмой — рисованию. [...]

8. Гимназия может также содержать учителей танцования, музыки и телесных упражнений (гимнастики), если то позволят доходы оной. [...]

10. Все учители гимназии определяются тем университетом, в округе коего состоит гимназия, по представлениям директора или и непосредственно, смотря по обстоятельствам.

11. Гимназия, с позволения вышнего начальства, может умножить число учебных предметов и учителей наук и языков, когда имеет довольные к тому способы.

12. В гимназии, сверх обыкновенного преподавания наук, приготовляются к учительской должности желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах. Обучась способу преподавания, они испытуются в знаниях своих; после чего с ведома университета, за подписанием директора и учителей, получают свидетельства, что имеют способности, потребные учителям упомянутых выше училищ.

13. В округах, где нет еще университетов, директоры гимназий непосредственно относятся к попечителю учебного округа во всем, в чем следовало бы относиться в университет, если бы оный существовал.

14. В гимназию принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в уездных училищах или в других училищных заведениях, либо и дома, если только имеют достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в гимназиях.

15. Прием в гимназию бывает один раз в год по окончании открытых испытаний.

16. Учебное время в гимназии продолжается от 1 августа предыдущего по 1 июля следующего года; июль месяц есть время вакации, или роздыха. В воскресные и табельные дни учения не бывает.

17. Для наблюдения за чистотою классов и вообще для употребления по хозяйственной части всего дома гимназия имеет служителей, определяемых директором. [...]

Об уездных училищах

I. Общие распоряжения

83. В каждом губернском и уездном городе должно быть по крайней мере одно уездное училище, в больших же городах по два таковых училищ и более, если будут к содержанию оных способы. Надзирание над уездным училищем имеет смотритель, состоящий в IX классе, если выше чина не имеет.

84. Цель учреждения уездных училищ есть следующая: 1) приготовить юношество для гимназий, если родители пожелают дать детям своим лучшее воспитание, и 2) открыть детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности.

85. В сих училищах преподаются следующие учебные предметы: 1) закон божий и священная история; 2) должности человека и гражданина; 3) российская грамматика, а в тех губерниях, где в употреблении другой язык, сверх грамматики российской, грамматика местного языка; 4) чистописание; 5) правописание; 6) правила слога; 7) всеобщая география и начальные правила математической географии; 8) география Российского государства; 9) всеобщая история; 10) российская история; 11) арифметика; 12) начальные правила геометрии; 13) начальные правила физики и естественной истории; 14) начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению и промышленности; 15) рисование.

86. Для преподавания сих первоначальных наук во всяком уездном училище должно быть два учителя, из коих первый обучает закону божию и священной истории, должностям человека и гражданина, грамматике, чистописанию и правилам слога. Он же обучает латинскому и немецкому чтению и письму тех учеников, которые приготовляют себя для продолжения наук в гимназии. Другой учитель преподает географию, историю, арифметику, геометрию, начальные правила физики, естественной истории и технологии.

87. Если кто из вышесказанных двух учителей умеет рисовать, то он обучает сему искусству по четыре часа в неделю; в противном случае обучает рисованию особливый учитель по четыре же часа. [...]

89. В уездных училищах с позволения начальства может быть умножено число учебных предметов и учителей, когда есть довольные к тому способы.

90. В уездные училища поступают всякого звания ученики из училищ приходских, также и все получившие в других местах начальные сведения в предметах, преподаваемых в училищах приходских. [...]

О приходских училищах

I. Общие распоряжения

118. В губерниях и уездных городах, равным образом и в селениях, каждый церковный приход или два вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жительств, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище. Сии училища в казенных селениях вверяются приходскому священнику и одному из почетнейших жителей; в помещичьих селениях они предоставляются просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков.

119. Приходские училища учреждаются для двоякой цели: 1) чтобы приуготовить юношество для уездных училищ, если родители пожелают, чтобы дети их продолжали в оных учение; 2) чтобы доставить детям земледельческого и других состояний сведения им приличные, сделать их в физических и нравственных отношениях лучшими, дать им точные понятия о явлениях приро-

ды и истребить в них суеверия и предрассудки, действия коих столь вредны их благополучию, здоровью и состоянию.

120. В сих училищах обучают чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона божия и нравоучения, читают с объяснением книгу: «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

121. Для наставления юношества в сих предметах во всяком приходском училище имеет быть, по крайней мере, один учитель. Он, по испытании учителями уездных училищ или гимназии, представляется директором на утверждение университету.

122. В приходских училищах может быть умножено число предметов учения, если то позволят доходы оного.

123. В приходские училища принимаются всякого состояния дети без разбору пола и лет. [...]

Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1864, т. 1, столб. 301—304, 322—324, 330—331.

ДЕКАБРИСТЫ

Большинство декабристов, будучи идеалистами во взглядах на общественное развитие, рассматривали народное образование как одно из важнейших орудий в борьбе против самодержавия. Только некоторые из них (например, П. И. Пестель) поднимались до осознания зависимости народного просвещения от существующего строя.

Декабристы организовали школы для обучения крестьянских детей в своих поместьях, в городах для детей бедноты, для солдатских детей. В программных документах декабристов было и требование грамотности для народа.

С особенной силой подчеркивали декабристы необходимость организации образования и воспитания, свободного от «чужеземных» влияний.

Ниже приводятся относящиеся к просвещению параграфы из «Устава Союза Благоденствия», сочинений П. И. Пестеля «Практические начала политической экономии» и «Русская Правда».

ИЗ УСТАВА СОЮЗА БЛАГОДЕНСТВИЯ [12]

Воспитание юношества

§ 8. Воспитание юношества входит также в непременную цель Союза Благоденствия. Под его надзором должны находиться все без исключения народные учебные заведения. Он обязан их обозревать, улучшать и учреждать новые. Вообще в воспитании юношества особенное прилагает старание к возбуждению в нем люб-

вн ко всему добродетельному, полезному и изящному и презрение ко всему порочному и низкому, дабы сильное влечение страстей всегда было остановляемо строгими, но справедливыми напоминаниями образованного рассудка и совести.

Касательно частного воспитания Союз нечувствительным образом стараться должен побуждать родителей ко внушению детям своим правил добродетели, всех достойных воспитателей поддерживать; а тем, кои под таковым видом вкрадываются в домы для поселения раздоров и разврата, старается не только изгонять из оных, но как растлевающих нравственность юношества лишать всякой возможности находить в сем ремесле дневное свое пропитание. В сем наблюдает он особенно за иностранцами, кои сверх поселения в домах раздоров и разврата внушают детям презрение к отечественному и привязанность к чужеземному. Союз старается также отвращать родителей от воспитания детей в чужих краях. Образование женского пола, как источник нравственности в частном воспитании, входит также в предмет Союза.

Средства, для сего Союзом употребляемые, суть собственный пример, слово и повременные издания, в коих излагаемы должны быть, между прочим, способы воспитания, имена дознанных хороших воспитателей и полезных для сего книг.

Распространение познаний

§ 9. Союз всеми силами попирает невежество и, обращая умы к полезным занятиям, особенно к познанию Отечества, старается водворить истинное просвещение. Для сего занимается он сочинениями и переводом книг, как хороших учебных, так и тех, кои служат к изяществу полезных наук. Старается также распространять изучение грамоты в простом народе. Употребляет посмеяние для отвращения от книг, не токмо противных цели Союза, но и никакого влияния не имеющих. В словесности допускается только истинно изящное и отвергается все худое и посредственное.

Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., Госполитиздат, 1951, т. 1, с. 243—244.

П. И. ПЕСТЕЛЬ
* ПРАКТИЧЕСКИЕ НАЧАЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭКОНОМИИ [13]

Глава третья
Просвещение

Отдел первый
Основные взгляды

§ 1

Мы подразумеваем под словом *просвещение* образование ума и сердца, развитие наших нравственных и физических способностей. Образование бывает *и практическое и теоретическое,* и это последнее подразделяется на несколько отраслей. Нация может быть очень передовой в одной отрасли культуры и отсталой в другой — все зависит от духа законодательства. Кроме того, следует различать культурность различных классов граждан.

§ 2

Культурность человека есть следствие его воспитания, в особенности физического, которое имеет большое влияние на воспитание нравственное. Физическое воспитание способствует развитию климатических народов. Великими средствами морального воспитания у земледельческих народов служат религия, законодательство и наука. Два первых создают нравственность народа, вторые — его просвещение.

§ 3

Религия служит основным способом морального развития, и для правительства не безразлично, какая религия является господствующей, так как различие религии не одинаково влияет на интеллектуальное развитие населения. Законодательство оказывает большое влияние на общее развитие населения, ибо граждане, обязанные подчиняться законам, естественным образом воспринимают и их характер, а также и потому, что законы гражданские и уголовные, отчасти направляя поведение индивидуумов, могут внедрить в них принципы морали и добродетели.

§ 4

Воспитание, как физическое, так и моральное, лежит на обязанности родителей, но так как последним в этом деле могут встретиться непреодолимые трудности, то правительство должно принять активное участие в нем, основывая для этой цели особые дома и учреждения...

Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., Госполитиздат, 1951, т. II, с. 70—71.

* РУССКАЯ ПРАВДА [14]

Глава пятая

О народе в гражданском отношении

§ 16

Правила, утверждающие свободное книгопечатание и определяющие нравственные действия, касаются трех предметов: 1) воспитания, 2) нравственности, 3) книгопечатания.

Воспитание детей разделяется на общественное и частное. Первое устраивается правительством, второе предоставляется частным людям. Правила в отношении к воспитанию юношества суть следующие: 1) Каждый отец семейства может по своему произволу детей своих или воспитывать у себя в доме, под собственным своим надзором, или отдавать их в общественные учебные заведения, от правительства учрежденные. 2) Поелику ничто столь сильно не действует на благоденствие царств и народов, как воспитание, то и обязывается Верховное правление учебные заведения устроить таким образом, чтобы они в полной мере всевозможную пользу приносили. 3) Частные лица не должны иметь права заводить ни пансионов, ни других учебных заведений, куда бы граждане детей своих отдавали, потому что правительство обязано о воспитании юношества много заботиться и неупустительно над оным надзирать, хотя и может оное родителям предоставить и на их старание в полной мере положиться. Но коль скоро родители не имеют времени, средств или охоты оным заниматься, то должно правительство их место заступать и не дозволять, чтобы сие было предоставлено посторонним людям, ибо нельзя иметь к сим последним достаточной доверенности, дабы им поручить многотрудное исполнение священной сей обязанности, тем более что надзор правительства за таковыми частными заведениями всегда будет слаб и недостаточен.

Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., Госполитиздат, 1951, т. II, с. 154—155.

В. Ф. ОДОЕВСКИЙ

Русский общественный деятель, просветитель и педагог Владимир Федорович Одоевский (1804—1869) больше всего уделял внимание педагогике дошкольного детства. Его книги для детей были высоко оценены В. Г. Белинским. Подчеркивая важное значение педагогической науки в просвещении, В. Ф. Одоевский призывал разрабатывать ее национальные и психологические основы.

* ОПЫТ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБАХ ПРИ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Говорить здесь о значении педагогии вообще было бы излишним. Wissen giebt Macht (от знания — сила) — говорят немцы: важность науки, имеющей предметом указать средства, которыми приобретается знание, в обширном смысле сего слова, понятна всякому образованному читателю; но я считаю нужным несколько распространиться о той части этой науки, которая относится до младенческого, или вообще до первоначального, воспитания, доныне, как кажется, не вполне понимаемого.

Долго внимание педагогов было обращено на высшие степени учения, и только теперь заметили, что они недостижимы для человека, с ранних лет, может быть, с четырехлетнего возраста, разумно не приготовленного. До сих пор еще многие думают, что настоящее воспитание начинается с двенадцатилетнего возраста,— это одно из опаснейших заблуждений; занимайтесь или не занимайтесь ребенком, учите его или не учите, но с четырех лет он уже воспитывается — если не вами, то самим собою и всем его окружающим: словами, которые вы произносите, не думая, что они им были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него.

Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в детской душе — правильное или неправильное,— это зависит от случая и от обстоятельств, в которые ребенок поставлен. Это наблюдение не новое; оно привело к заключению о необходимости давать пищу ранней восприимчивости человека; эта теория в свою очередь породила новое заблуждение: детей приняли за взрослых и засадили их не только за грамоту, но даже за грамматику, арифметику, географию, историю, мифологию. Кто из нас не учил на память склонений и спряжений, басен, тысячи определений, демонстраций, аксиом, сентенций относительно вовсе недоступных ребенку предметов и понятий, целых страниц из аббата Миллота и не помню из какого-то трактата о мифологии? Результат был тот, что вся эта ранняя наука была бесплодна, что ребенок не поднимал тяжести, на него налагаемой, что, помимо этого официального воспитания, он снова воспитывался сам собою, незаметными для воспитателей обстоятельствами, с тою разницей, что теперь он или получил отвращение к науке, или, придя в возраст, замечал, что его всему учили, кроме того, что ему нужно для дальнейшего образования, и что ему остается переучиваться вновь. А между тем переучиваться трудно и возможно лишь до некоторой степени. Следы такого направления в общественном и преимущественно в домашнем воспитании, часто нелепом и всегда одностороннем, остаются часто неизгладимыми; ибо человека можно *направить*, но не *исправить:* человек исправляется лишь сам собою, т. е. когда сам сознает необходимость своего исправления.

Замеченная нелепость такого направления привела к новому

заблуждению: к стремлению обращать науку в забаву; отсюда: тысячи картинок, забавных книжек, игрушек, которые и доныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями нашей эпохи иллюстраций. Впрочем, цель не переменилась: всем хотелось как можно скорее набить голову ребенка фактами или сентенциями, как будто сумку. Следствия такого направления понятны и очевидны: ребенок видит игрушку, картинку и тем и ограничивается; видеть под игрушкою мысль есть такой процесс, для которого у него еще не приготовлено снаряда. Снова ребенок, помимо официального воспитания, воспитывался сам-собою, т. е. употреблял свой снаряд совсем над иными предметами, на случай, без всякого рационального последования и издерживал без пользы свои способности и время, как богатый дикарь, который сыплет сокровища и нуждается в необходимом. Если сими двумя способами умственные силы не ослаблялись в некоторых детях, то это происходит от счастливого стечения обстоятельств, *независимо* от усилий воспитателей и часто вопреки сим усилиям.

Чему же учить ребенка? спросят меня, наконец, поклонники описанных метод. Отвечаю просто: *ничему,* пока умственные силы ребенка не скрепились работою над тем, что уже ребенок знает; словом, все первоначальное воспитание (начиная с четырехлетнего возраста) должно быть не передача знаний, но *усовершенствование того снаряда, которым приобретаются знания.*

«Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» — вот крайний предел педагогии во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной. Пренебрежение этой истины даже в высших степенях образования порождает лишь мнимо-ученых, которые, обратясь на один какой-либо предмет, так сказать, привязали все другие силы души, по их мнению, не нужные для сего предмета, как человек, который бы привязал правую руку для того, чтобы лучше действовать левою. Человек, умеющий учиться, выучится всему в короткое время, что бы ни понадобилось ему в продолжение жизни, как человек, умеющий писать, может писать что угодно и чем угодно, и человек, с ранних лет не привыкший к сему умению, может узнать лишь один какой-либо предмет, да и то не совсем, по связи этого предмета с другими, а еще случится, что по непредвиденным обстоятельствам жизни именно изученный им предмет покажется для него вовсе не применяемым. Перо лучшего краснописца бесполезно в руках не умеющего писать: самое полное собрание рецептов бесполезно тому, кто рационально не учился медицине. Учебники, известные под названием букварей, грамматик, риторик, пиитик, арифметик, суть такого рода рецепты, полезные для того, кто уже знает язык или законы чисел, как пособие памяти, но бесплодные для начинающего. Школа для человека, а не человек для школы.

Способы развития духовного снаряда ребенка были предметом размышления многих глубоких педагогов, от Песталоцци до нашего времени. Необходимость ощущалась всеми; чувствовали, что

чего-то недоставало во всех блистательных теориях, что в исполнении что-то не то. Мало-помалу достигли до следующих, по-видимому, весьма простых убеждений: что в педагогии много прекрасных теорий, но мало применяемых; что успех педагогии, как и всякой другой науки, зависит от долголетних рациональных, практических наблюдений; что в литературе педагогии еще мало таких наблюдений; что совершеннейшая метода педагогии есть та, которая представляет наиболее средств в наблюдениях за ходом духовного процесса в ребенке и научает самого учителя пользоваться сими наблюдениями. [...]

С чего же начать, спросят меня,— другими словами: в чем состоит главная задача при развитии духовного снаряда в человеке? Отвечаю: заставить заговорить те стихии духовные, с которыми мы родимся, которые даже в грудном младенце проявляются в виде бессознательных побуждений, бессвязных мыслей и из которых впоследствии образуется то, что довольно неточно называется врожденными понятиями, но которых гораздо более, нежели как обыкновенно полагают; навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных; то, что неопределенно представляется его душе, выразить определенным словом и связать то, что детскому уму представляется разрозненным, не имеющим между собою никакого отношения. [...]

Но не должно думать, что эти врожденные понятия могут развиться сами собою без содействия окружающих обстоятельств. То, что мы называем врожденными *понятиями,* за неимением лучшего слова, есть собственно живой продукт нашего духовнотелесного организма и замечается даже у низших животных. Кювье, если не ошибаюсь, говорил, что перед пчелой должен носиться фантом геометрической пятигранной формы ячейки; осуществить этот фантом есть живая потребность организма пчелы; но пчела может и не осуществить его; ее крылья, ноги, хоботок могут быть дурно образованы, не развиться; она может не найти вокруг себя того материала, который ей нужен для постройки ячейки; готовая геометрическая форма останется бесплодной. Даже в растениях, хотя всякое семя содержит в себе возможность развиться в растение, но не всякое семя вырастает, а вырастает лишь то, которое оставлено в условия прозябания, каковы влага, почва и проч. Даже в минералах магнит оказывает свое действие лишь при встрече с железом или другим магнитом. То же явление повторяется и в человеке, только, разумеется, на столько степеней выше и многочисленнее, насколько человек выше и многочисленнее животного, растения, минерала. Так, напр., понятие о числе, о мере, о речи, об изяществе существует в душе человека, но это понятие может и не развиться, если потребность осуществить это понятие не будет удовлетворена окружающими обстоятельствами. Оттого *определение* числа недоступно для того, кто еще не привел в движение свою числительную способность на опыте. Нелепо говорить ребенку о глаголе, начиная с известного определения: «глагол

есть часть речи, которая выражает действие или страдание». Заставьте ребенка просто спрягать, сперва один глагол, потом другой; приучите ребенка к понятию о числе и роде — посредством присоединения к глаголу местоимений; к понятию о временах — посредством слов «сегодня», «вчера», «завтра»; к форме однократной и учащательной посредством слов, выражающих действие однократное или учащательное,— ребенок поймет вас совершенно, тогда как ни один из ста детей не поймет ясно, какие звери подразумеваются под метафизическими терминами: действие, страдание, состояние; когда вы таким образом проспрягали с ребенком по нескольку экземпляров из каждого семейства глаголов, вы этим упражнением не только приучили его к разным изменениям глаголов, но приучили ребенка, незаметно для него самого,— к привычке правильно выражаться; между тем вводите в эти упражнения мало-помалу технические термины и, наконец, если угодно, заключите вышесказанным определением глагола; иной ребенок выведет его сам. Но, с другой стороны, очевидно, что ребенок и не сделает этого вывода, и не приучится правильно выражаться, если вы оставите его бессознательное понятие о глаголе неразвитым. Точно также в физике вы легче ученику объясните различные свойства тел, помогая ему осмотреть какой-либо предмет, нежели начав с определения общих свойств тел, как обыкновенно начинаются учебники. Но редкий ребенок сам, без всякой помощи, посмотрит все эти свойства в видимом им предмете. Точно так же, например, ботаника недоступна тому, кто начнет прямо с классификации или с анатомии зерна, и, напротив, делается весьма легкою тому, кто осмотрит несколько экземпляров растительных семейств; но необходимо (если предпочитается кратчайший путь кривому), чтобы кто-либо указал ему удобнейший способ смотреть и частные наблюдения вести в той постепенности, которая доводит до общих формул, способствующих памяти, и которые в свою очередь делаются пособием для дальнейших успехов знания. Точно то же и в самой нравственности. «Нравственность врождена человеку, как арифметика»,— говорит великий Лейбниц. Всякое математическое положение тогда только усваивается учащимся, когда он сам убедится в его истине или, другими словами, когда он будет на той степени, где убеждение ему доступно; точно так же всякое нравственное правило тогда только усваивается человеком, когда душа его доступна убеждению. «Когда я спрашиваю,— говорит отец Жирар,— откуда взялось разумение человека, отличающее его от животных, отвечают: оно — дар божий. Если так, то этот дар нам дан для того, чтобы мы пользовались им, а не оставляли в пренебрежении...» [...]

...Как бы ни было совершенно внутреннее чувство, оно искажается, если не доведено до сознания. В какой мере развито сознание человека, в такой мере ясности и определенности ему представляются и его обязанности и нравственные требования общества; тем сильнее он убеждается, что нравственная гармония есть истинное естественное назначение человека, так что врожденное

чувство добра находит себе пищу в каждой минуте сознания; убедите дикаря, что труд есть неизбежное условие жизни, что он должен подчинять себя законам, властям, что самый успех его труда зависит от честности, добросовестности, доверчивости как его самого, так и всех участвующих в этом труде; скажите дикому людоеду, что хотя он и голоден, но не должен есть своего ближнего — он не поймет вас; так исказилось в нем естественное побуждение человека искать себе пищу; он, может быть, подумает, что эти правила годятся только для белых, а не для людей другого цвета; если даже из уважения к вам он и исполнит ваш совет, то все-таки в этом исполнении не будет ничего нравственного и шатко будет убеждение в дикаре; он тогда лишь примет в душу благой совет ваш, тогда лишь будет исполнять его сам собою и для себя, всегда и везде, без принуждения, когда вы доведете душу его до той степени, где ею постигается достоинство человека, его любовь к человеку предстает для нее как долг возвышенный, разумный и неизбежный, когда нарушением этого долга будет возбуждаться в нем угрызение совести, когда исполнение этого долга будет для него наслаждением, необходимостью. Эта цель не достигается ни предоставлением человека самому себе, ни учеными определениями и классификациями, ни материальным заучиванием слов и сентенций, ученику недоступных.

Заметим здесь мимоходом важное отличие новейшей педагогии от той, которая господствовала и господствует доныне. Новейшая педагогия убедилась, что если всякое врожденное побуждение, понятие, идея, предзнание (назовите, как угодно) может исказиться, когда не перейдет в сознательное разумение, то, наоборот, не всякое сознание может быть доказано безусловно, или, лучше сказать, быть выговорено определенным словом. Здесь не место входить в рассмотрение, отчего происходит эта невозможность; дело в том, что она существует, в этом уверяет нас ежедневный опыт; действительно, никакое логическое последование мыслей не может нас довести безусловно до своего начального основания, ибо всякое начальное основание — *бесконечно;* всякий математический вывод останавливается на идеях вполне — метафизических, бесконечных, каковы: сама бесконечность, равенство, часть, целое и проч. Мы сознаем эти идеи, но не можем доказать их существования с той очевидностью, с которой можем доказать все истекающие из сих идей положения. Этот психологический факт не укрылся от глубокомысленного Жирара. Известно, что знаменитый Песталоцци полагал возможным облечь в осязаемые формы всю духовную природу человека, или, как он говорил, «доказать ребенку всякую истину, как дважды два — четыре».

«Нет,— отвечал ему друг его Жирар,— я не отдам тебе моего сына на воспитание, ибо ты никогда не докажешь ему, как дважды два — четыре, что он должен любить и уважать меня».

Одоевский В. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., Учпедгиз, 1955, с. 120—128.

Н. И. ЛОБАЧЕВСКИЙ

Николай Иванович Лобачевский (1792—1856) был не только выдающимся математиком, создателем неевклидовой геометрии, но и талантливым педагогом, развивающим демократические педагогические идеи. Вопреки официальной реакционной педагогике Н. И. Лобачевский защищал материалистические принципы в науке и преподавании. Многое сделал он для развития народного образования, улучшения подготовки учителей, постановки обучения в гимназиях и училищах Казанского учебного округа. С 1814 г. Лобачевский профессор, а с 1827 г. и в течение девятнадцати лет — ректор Казанского университета, председатель училищного совета округа.

В трудах Н. И. Лобачевского, его лекциях, методических пособиях для учителей развивались оригинальные дидактические и методические идеи. Ниже приводится в сокращении речь Н. И. Лобачевского «О важнейших предметах воспитания» (1828).

* РЕЧЬ «О ВАЖНЕЙШИХ ПРЕДМЕТАХ ВОСПИТАНИЯ»[1]

I. Я сравниваю теперь себя с кормчим, который, не доверяя опытности, держался берегов; наконец решается плыть в открытое море, и не робкое путешествие свое рассказывать, но советов просить должен. В воспитании юношества, в сем важном деле, где я по званию своему участвую более других членов Университета, в исполнении сей важной обязанности прошу ваших советов. Осмеливаюсь подвергнуть вашему суждению мои мысли, полагая, что они заключают в себе первые основания нравственности и могут указывать на те правила, которым следовать обязаны наставники. Ими намерен и я руководствоваться, как путешественник, чтобы не сбиться с пути, смотрит на приметы, расставленные по дороге.

II. В каком состоянии, воображаю, должен бы находиться человек, отчужденный от общества людей, отданный на волю одной дикой природе. Обращаю потом мысли к человеку, который, среди устроенного, образованного гражданства последних веков просвещения, высокими познаниями своими составляет честь и славу своего отечества. Какая разность, какое безмерное расстояние разделяет того и другого! Эту разность произвело — воспитание. Оно начинается от колыбели, приобретается сперва одним подражанием, постепенно развертывается ум, память, воображение, вкус к изящному, пробуждается любовь к себе, к ближнему, любовь славы, чувство чести, желание наслаждаться жизнию. Все способности ума, все дарования, все страсти, все это обделывает воспитание, соглашает в одно стройное целое, и человек, как бы снова родившись, является творение в совершенстве.

[1] Произнесенная в торжественном собрании Университета ректором оного, профессором Лобачевским 1828 г., июля 5-го. *(Примечание подлинника.)*

Наружный вид его, возвышенное чело, взор, который всюду устремляется, все созерцает вверху, вокруг себя; черты лица, в которых изображается чувственность, покоренная уму,— все показывает, что он родился быть господином, повелителем, царем природы. Но мудрость, с которой он должен править с наследственного своего престола, не дана ему от рождения: она приобретается учением.

В чем же должна заключаться эта мудрость? Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего назначения? Какие способности должны быть раскрыты и усовершенствованы, какие должны потерпеть перемены; что надобно придать, что отсечь, как излишнее, вредное?

Мое мнение: ничего не уничтожать и все усовершенствовать. Неужели дары природы напрасны? Как осмелимся осуждать их? Кого обвиним в них? Одного признаем виновника всему, что ни существует; исповедуем его и благоговеем пред его бесконечною премудростию.

Всего обыкновеннее слышать жалобы на страсти, но, как справедливо сказал Мабли: чем страсти сильнее, тем они полезнее в обществе; направление их может быть только вредно.

Что же надобно сказать о дарованиях умственных, врожденных побуждениях, свойственных человеку желаниях? Все должно остаться при нем: иначе исказим его природу, будем ее насиловать и повредим его благополучию.

Обратимся, во-первых, к главнейшей способности, уму, которым хотят отличить человека от прочих животных, противуполагая в последних инстинкт. Я не того мнения, чтобы человек лишен был инстинкта, который является во многих действиях ума, который в соединении с умом составляет Гений. Замечу только мимоходом, что инстинкт не приобретается; Гением быть нельзя, кто не родился. В этом-то искусство воспитателей: открыть Гений, обогатить его познаниями и дать свободу следовать его внушениям. Ум, если хотят составить его из воображения и памяти, едва ли отличает нас от животных. Но разум, без сомнения, принадлежит исключительно человеку; разум — это значит известные начала суждения, в которых как бы отпечатались первые действующие причины вселенной и которые соглашают, таким образом, все наши заключения с явлениями в природе, где противоречия существовать не могут.

III. Как бы то ни было, по в том надобно признаться, что не столько уму нашему, сколько дару слова одолжены мы всем нашим превосходством пред прочими животными. Из них самые близкие по сложению своего тела, как уверяют анатомики, лишены органов, помощию которых могли бы произносить сложные звуки. Им запрещено передавать[1] друг другу понятия. Одному человеку предоставлено это право; он один на земле пользуется сим даром; ему одному велено учиться, изощрять свой ум, искать

[1] В оригинале — *предавать*.

истин соединенными силами. Слова, как бы лучи ума его, передают и распространяют свет учения. Язык народа — свидетельство его образованности, верное доказательство степени его просвещения.

Чему, спрашиваю я, одолжены своими блистательными успехами в последнее время математические и физические науки, слава нынешних веков, торжество ума человеческого? Без сомнения, искусственному языку своему, ибо как назвать все сии знаки различных исчислений, как не особенным, весьма сжатым языком, который, не утомляя напрасно нашего внимания, одной чертой выражает обширные понятия. Такие успехи математических наук, затмивши всякое другое учение, справедливо удивляют нас; заставляют признаться, что уму человеческому предоставлено исключительно познавать сего рода истины, что он, может быть, напрасно гоняется за другими; надобно согласиться и с тем, что математики открыли прямые средства к приобретению познаний. Еще не с давнего времени пользуемся мы сими средствами. Их указал нам знаменитый Бакон. Оставьте, говорил он, трудиться напрасно, стараясь извлечь из одного разума всю мудрость; спрашивайте природу, она хранит все истины и на вопросы ваши будет отвечать вам непременно и удовлетворительно. Наконец, Гений Декарта привел эту счастливую перемену, и, благодаря его дарованиям, мы живем уже в такие времена, когда едва тень древней схоластики бродит по университетам. Здесь, в это заведение вступивши, юношество не услышит пустых слов без всякой мысли, одних звуков без всякого значения. Здесь учат тому, что на самом деле существует, а не тому, что изобретено одним праздным умом. Здесь преподаются точные и естественные науки, с пособием языков и познаний исторических. Здесь преподаватели разделяют между собою предметы, которыми всю жизнь свою занимаются, еще с молодых лет почувствовав в себе охоту и некоторые дарования. Как жалко, что истинному просвещению предпочитаются суетные выгоды домашнего воспитания. Кто хочет образовать своих детей для государства, тот должен прибегнуть к средствам, которые одно только государство в состоянии доставить; тот должен учить своих детей в общественных заведениях.

IV. Одно образование умственное не довершает еще воспитание. Человек, обогащая свой ум познаниями, еще должен учиться уметь наслаждаться жизнию. Я хочу говорить об образованности вкуса.

Жить — значит чувствовать, наслаждаться жизнию, чувствовать непрестанно новое, которое бы напоминало, что мы живем. Так, стихотворец наш Державин говорит о людях:

Непостоянство — доля смертных,
В пременах вкуса — счастье их.
Среди утех своих несметных
Желаем мы утех иных.

Единообразное движение мертво. Покой приятен после трудов и скоро обращается в скуку. Наслаждение заключается в волне-

нии чувств, под тем условием, чтобы оно держалось в известных пределах. Впрочем, все равно, на веселое или печальное обращается наше внимание. И возвраты к унынию приятны; и трогательные картины бедствий человеческих нас привлекают. С удовольствием слушаем мы Эдипа на сцене театра, когда он рассказывает о беспримерных своих несчастиях. Веселое и печальное, как две противные силы, волнуют жизнь нашу внутри той волны, где заключаются все удовольствия, свойственные человеческой природе. Или подобно реке она [жизнь] течет в излучистых берегах: то разливается в лугах радости, то обмывает крутые утесы горестных размышлений. Ничто так не стесняет сего потока, как невежество: мертвою, прямою дорогою провожает оно жизнь от колыбели к могиле. Еще в низкой доле изнурительные труды необходимости, мешаясь с отдохновением, услаждают жизнь земледельца и ремесленника; но вы, которых существование несправедливый случай обратил в тяжелый налог другим, вы, которых ум отупел и чувство заглохло, вы не наслаждаетесь жизнию. Для вас мертва природа, чужды красоты поэзии, лишена прелести и великолепия архитектура, незанимательна история веков. Я утешаюсь мыслию, что из нашего университета не выйдут подобные произведения растительной природы; даже не войдут сюда, если, к несчастию, уже родились с таким назначением. Не выйдут, повторяю, потому, что здесь продолжается любовь славы, чувство чести и внутреннего достоинства.

V. Кажется, природа, одарив столь щедро человека при его рождении, еще не удовольствовалась. Вдохнула в каждое желание превосходить других, быть известным, быть предметом удивления, прославиться и, таким образом, возложила на самого человека попечение о своем усовершенствовании. Ум в непрестанной деятельности силится стяжать почести, возвыситься — и все человеческое племя идет от совершенства к совершенству — и где остановится?..

Лобачевский Н. И. Научно-педагогическое наследие. М., Наука, 1976, с. 16—20.

РЕСКРИПТ НИКОЛАЯ I ОБ ОСНОВАХ НОВОГО УСТРОЙСТВА УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИИ[15] (1827 г.)

Александр Семенович![1] Вам известно, что, почитая народное воспитание одним из главнейших оснований благосостояния державы, от бога мне врученной, я желаю, чтоб для оного были постановлены правила, вполне соответствующие истинным потребностям и положению государства. Для сего необходимо, чтоб повсюду предметы учения и самые способы преподавания были по возможности соображаемы с будущим вероятным предназначе-

[1] Рескрипт дан на имя министра народного просвещения Шишкова.

пнем обучающихся, чтобы каждый, вместе с здравыми, для всех общими понятиями о вере, законах и нравственности, приобретал познания, наиболее для него нужные, могущие служить к улучшению его участи, и, не быв ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено оставаться. Комитет, под председательством вашим занимающийся устройством учебных заведений, признал сию необходимость, но в настоящем порядке многое противно предположенному им правилу. До сведения моего дошло, между прочим, что часто крепостные люди, из дворовых и поселян, обучаются в гимназиях и других высших учебных заведениях. От сего происходит вред двоякий: с одной стороны, сии молодые люди, получив первоначальное воспитание у помещиков или родителей нерадивых, по большей части входят в училища уже с дурными навыками и заражают ими товарищей своих в классах или чрез то препятствуют попечительным отцам семейств отдавать своих детей в сии заведения; с другой же, отличнейшие из них, по прилежности и успехам, приучаются к роду жизни, к образу мыслей и понятиям, не соответствующим их состоянию. Неизбежные тягости оного для них становятся несносны, и оттого они нередко в унынии предаются пагубным мечтаниям или низким страстям. Дабы предупредить такие последствия, по крайней мере, в будущем, я нахожу нужным ныне же повелеть:

1) чтобы в университетах и других высших учебных заведениях, казенных и частных, находящихся в ведомстве или под надзором министерства народного просвещения, а равно и в гимназиях и в равных с оными по предметам преподавания местах, принимались в классы и допускались к слушанию лекций только люди свободных состояний, не исключая и вольноотпущенных, кои представят удостоверительные в том виды, хотя бы они не были еще причислены ни к купечеству, ни к мещанству и не имели никакого иного звания;

2) чтобы помещичьи крепостные поселяне и дворовые люди могли, как и доселе, невозбранно обучаться в приходских и уездных училищах и в частных заведениях, в коих предметы учения не выше тех, кои преподаются в училищах уездных, и

3) чтоб они также были допускаемы в заведения особенного рода, кои учреждены или впредь будут учреждаемы казною и частными людьми для обучения сельскому хозяйству, садоводству и вообще искусствам, нужным для усовершенствования или распространения земледельческой, ремесленной и всякой иной промышленности, но чтобы и в сих заведениях те науки, которые не служат основанием или пособием для искусств и промыслов, были преподаваемы в такой же мере, как и в уездных училищах.

Постановляя сии правила и поручая вам привести оные в действо, я не сомневаюсь, что воля моя будет в точности исполнена. Снабдив попечителей учебных округов и прочие подчиненные вам места и лица надлежащими наставлениями, вы можете, когда нужно, объявлять о сих распоряжениях и начальствам других

ведомств, распространяя отныне надзор министерства, вам вверенного, на все училища без исключения, кроме военных и духовных. Комитет устройства учебных заведений не оставит с своей стороны заняться изысканием средств, чтобы в уездные училища ввести курс учения, достаточный для воспитания людей нижних состояний в государстве, стараясь в особенности обогащать их теми сведениями, кои, по образу жизни их, нуждам и упражнениям, могут быть им истинно полезны.

Хрестоматия по истории педагогики. М., Учпедгиз, 1938, т. IV, ч. I, с. 256—257.

В. Г. БЕЛИНСКИЙ

В литературном наследии великого русского критика, революционера-демократа Виссариона Григорьевича Белинского (1811—1848) значительное место занимают вопросы воспитания. Такие проблемы, как: биологическое и социальное в человеке, личность и общество, общественная среда и всестороннее развитие человека,— раскрывались В. Г. Белинским не только в философском, общественно-политическом, но и в педагогическом аспекте.

Центральное место в системе психолого-педагогических воззрений В. Г. Белинского занимала проблема личности.

Подвергая сокрушительной критике рутинную практику воспитания, казенную школу и педагогику, порожденную феодально-крепостническим строем, В. Г. Белинский разрабатывал революционно-демократическую программу воспитания человека-борца против самодержавия и крепостничества, борца за переустройство общества на новых, разумных началах.

* О ДЕТСКИХ КНИГАХ

Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. СПб., 1840.
Детские сказки дедушки Иринея. Две части. СПб., 1840.

О воспитании детей вообще.— Как должны писаться детские книги, по их отношению к воспитанию.

Самые, по-видимому, простые и обыкновенные предметы часто бывают, в своей сущности, самыми важными и великими. Все говорят, например, о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношения к государству, к семейству, к ближним и к самому себе; но многие ли понимают то, что говорят? Слово еще не есть дело; всякая истина, как бы ни была она несомненна, но если не осуществляется в делах и поступках, произносящих ее,— она есть только слово, пустой звук, та же ложь. Посмотрите внимательнее на отношение родителей к детям, детей к родителям, словом, посмотрите внимательнее на воспитание — и у вас

сердце обольется кровью. Ребенок ест что ни попало и сколько хочет: что нужды! говорят нежные родители: ведь он еще дитя! Ребенок мучит собаку или колотит дворового мальчишку: что нужды! восклицают заботливые родители: ведь он еще дитя! Дети ссорятся, кричат между собою, и если их крик, брань и слезы не мешают папеньке и маменьке соснуть после обеда, или поговорить с гостями,— что нужды — ведь они дети, пусть себе ссорятся и кричат: вырастут велики, не будут ссориться и кричать! Перебранившись, а иногда и передравшись друг с другом, дети прибегают к отцу и матери с жалобою друг на друга — и! помилуйте! стоит ли разбирать детские ссоры! Если вы строги, дайте всем по щелчку или пересеките всех розгами, чтоб *никому не было завидно*; если вы добры к детям или воспитываете их на благородную ногу,— дайте им игрушек или сладостей да, перецеловав их, вышлите от себя, чтобы они опять пошли браниться и драться. Ребенок не учится, не хочет и слышать, чтоб взять в руки книгу: что за нужда, ведь он еще дитя — подрастет, будет поумнее, так станет и учиться! Ребенок хватается за всякую книгу, какая ему ни попадется, хотя бы то была анатомия с картинками, или Аретин с гравюрами: что за нужда — ведь он еще дитя! Благо, что охота к книгам есть — пусть лучше навыкает читать, чем резвиться! Учитель говорит отцу, что грамматика, которую он купил для сына, не годится, что она или уж устарела, или бестолкова, бессмысленна, что ее не понимает сам автор, не знающий ни духа, ни характера языка: это еще что за новости! восклицает опытный и благоразумный родитель: ведь он дитя — для него всякая книга годится, а за эту я заплатил деньгами, стало быть, хороша!.. А между тем, заговорите с «дражайшими родителями» о детях и воспитании: сколько общих фраз, сколько ходячих истин наговорят или *нарезонерствуют* они вам! «Ах, дети! да как тяжко иметь детей! сколько забот! надо вырастить да и воспитать! Мы ничего не щадим для воспитания своих детей! Из последних сил бьемся! Я отдал своих в училище, покупаю книги — тьма расходов! А мы для своих приискали *мадам* (или *мамзель* — провинциальные названия *гувернанты!*), чтобы они и по-французски знали и на фортепьянах играли!» В добрый час, дражайшие родители!..

Но это еще только одна сторона воспитания, или того, что так ложно называют воспитанием. Это еще только воспитание, как обыкновенно говорится, на волю божию, а в самом-то деле, на волю случая,— воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т. е. *воскормливание,*— воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, строгое, благородное. В нем на все обращено внимание, ни одна сторона не забыта. При этом воспитании дитя ест и во-время и в меру, перед обедом непременно ходит гулять с гувернером или с гувернанткой, умеренно резвится, занимается гимнастическими упражнениями на красивых вешалках, столбах, перекладинах, по часам учится, в определен-

ную пору встает и ложится. Физическое воспитание в гармонии с нравственным: развитию здоровья и крепости тела соответствует развитие умственных способностей и приобретение познаний. А форма — о, это самое изящество! При опрятности царствует простота и неизысканность, соединенные с благородством, достоинством, хорошим вкусом и хорошим тоном. И это отражается во всем: и в одежде, и в манерах. Одно то чего стоит, что дитя умеет уже скрывать свои чувства, не хвататься жадно за то, чего жадно желает, не обнаруживать удивления и радости к тому, что возбуждает в нем удивление и радость, словом — приличию и тону жертвовать всеми своими чувствами, даже самыми святыми, самыми человеческими!.. Короче: даже китайские мандарины, эти высокие идеалы и образцы природы искаженной и умершей от искусственности, даже китайские мандарины ничто пред этими милыми, благовоспитанными детьми... И если жизнь человеческая есть театральная сцена или салон, и если *казаться* есть цель человеческой жизни, то в этом образе воспитания мы нашли норму воспитания. В самом деле, что может быть прекраснее и очаровательнее, например, светской девушки? — Она скорее согласится тысячу раз умереть, нежели один раз в жизни, в глазах света, показаться смешною, т. е. прийти в восторг от создания искусства, от созерцания явлений природы, или от рассказа о высоком подвиге, и всего, от чего плачут и чем восхищаются люди дурного тона. Она столько же развязна и свободна, сколько и грациозна; ничему не удивляясь, она ничего не испугается и ни отчего не придет в смущение. В ней всегда такое спокойствие, такая ровнота духа, все так соразмерно и прилично... А сколько в ней талантов, которых она не выставляет на вид, как какая-нибудь провинциалка, но за которые она часто слышит себе «charmant»[1]. Ко всему этому, какая у ней чистая душа, какое нравственное сердце: она уже невеста,— а кроме Бульи и Беркена еще ничего не читала, и произнесите при ней имя Шекспира, она с милою наивностью спросит вас: «Mais qu'est-ce que c'est?[2], а когда вы начнете говорить о Шекспире, она с такою милою рассеянностью, с таким достоинством и так неожиданно для вас повернет разговор на погоду или на последний бал. Виктора Гюго и Поль-де-Кока она будет читать уже после замужества, а пока довольно с нее Бульи и Беркена. Оно и хорошо: Шиллер, Гёте, Байрон, Гофман, Шекспир, Вальтер Скотт, Пушкин — опасны для юного девственного сердца: чего доброго, они взволнуют его какими-то странными желаниями, неясными мечтаниями, произведут в девушке экстаз, экзальтацию, дадут ей какую-то внутреннюю поэтическую жизнь,— и вот долго ли до греха! — девушка встречает на земле какую-то родную душу, без копейки за душою —

И жизнь могучая дает
И пышный цвет, и сладкий плод,—

[1] — прелестно! *(франц.)*.
[2] — Но что это такое? *(франц.)*.

как сказал Пушкин... Мечтать и любить — предаться человеческой страсти — да что же скажет свет?.. Нет, не такова благовоспитанная девушка высшего тона: она может выдвинуться из толпы, но красотою, если бог наградил ее, нарядом, если ее papa[1] богаче других, но не душой, не сердцем и не другими мещанскими странностями. Она выйдет замуж; даже если и другие не похлопочут об этом, сама все устроит, но это замужество будет блестящее, способное возбуждать зависть, а не толки. Вот что делает истинное воспитание из девушек! А юноши? — О, об них я боюсь и говорить: все они и умные и глупые, и ученые и невежды — все они с таким философским равнодушием смотрят на жизнь, в которой для них нет ничего ни таинственного, ни удивительного, ни непостижимого; все они с такой «львиною» наглостию наводят на вас свой лорнет... прекрасные молодые люди!.. А как свободно, с какой небрежностью говорят они по-французски — словно на родном языке, и как мило не умеют связать двух русских фраз, написать русской строки без орфографических ошибок — педантизма в них нет ни тени!..

Мы представили две крайности одной и той же стороны, по есть еще середина, которая, как все почти середины, часто бывает хуже крайностей. Мы говорим о воспитании того класса общества, которое на низшие смотрит с благородным презрением и чувством собственного достоинства, а на высшие с благоговением. Оно изо всех сил хлопочет быть их верною копиею; но, на зло себе, остается каким-то средним пропорциональным членом, с собственною характеристикой, которая состоит в отсутствии всякого характера, всякой оригинальности и которую всего вернее можно выразить *мещанством во дворянстве*. Непринужденность и милая наглость переходят у него в жеманство и кривлянье. Хороший тон в обезьянничество. Смешно и жалко смотреть,

Как негодяй официант
Ломает барина в передней!

Но это в сторону: дело в том, что в этом кругу общества воспитание состоит в том, чтобы убить в детях всякую жизнь и живость, сделать из них попугаев и милых кукол, о которых бы все говорили: ах, как хорошо они воспитываются!..

Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите[2]. Конечно, вы его можете увидеть даже во всех слоях общества, от самого высшего до самого низшего, но как редкость, как исключение из общего правила. Отчего же это? Да оттого, что на свете бездна родителей, множество papas et mamans[3], но мало отцов и матерей. «Вот прекрасно!» — восклицаете вы.— «Какая же разница между родителями и отцом и матерью?» — Как какая? Взгляните летом на мух: какая бездна

---

[1] — папаша (*франц.*).
[2] Здесь разумеется только воспитание частное или домашнее. — *В. Б.*
[3] — папаш и мамаш (*франц.*)

родителей, но где же отцы и матери? Грибоедов давно уже сказал:

Чтоб иметь детей,
Кому ума недоставало!

Право рождения — священное право на священное имя отца и матери — против этого никто не спорит; но не этим еще все оканчивается: тут человек еще не выше животного; есть высшее право — родительской любви. «Да какой же отец или какая мать не любит своих детей?» — говорите вы. Так, но позвольте вас спросить, что вы называете любовью? Как вы понимаете любовь? — Ведь и овца любит своего ягненка: она кормит его своим молоком и облизывает языком; но как скоро он меняет ее молоко на злак полей — их родственные отношения оканчиваются. Ведь и г-жа Простакова любила своего Митрофанушку: она нещадно била по щекам старую Еремеевну и за то, что дитя много кушало, и за то, что дитя мало кушало; она любила его так, что если бы он вздумал ее бить по щекам, она стала бы горько плакать, что милое, ненаглядное детище больно обколотит об нее свои ручонки. Итак, разве чувство овцы, которая кормит своим молоком ягненка, чувство г-жи Простаковой, которая, бывши и овцою и коровою, готова еще сделаться и лошадкою, чтобы возить в колясочке свое двадцатилетнее дитя,— разве все это не любовь? — Да, любовь, но какая? Любовь чувственная, животная, которая в овце, как в животном, отличающемся и животною фигурой, имеет свою истинную, разумную, прекрасную и восхищающую сторону, но которая в г-же Простаковой, как в животном, отличающемся человеческою фигурой, вместо овечьей,— бессмысленна, безобразна и отвратительна. Далее: ведь и Павел Афанасьевич Фамусов любил свою дочь, Софью Павловну: посмотрите, как он хлопочет, чтобы повыгоднее сбыть ее с рук, подороже продать... Продать? — какое ужасное слово!.. Отец продает свою дочь, торгует ею, конечно не по-мелочи, но один раз навсегда, и не больше, как для одного человека, который будет называться ее мужем!.. Но ведь это он делает не для себя, а для ее же счастья! — скажут многие. Прекрасно! Но после этого и разбойник, который для приданого дочери зарежет пред ее свадьбою нескольких человек, будет прав, потому что сделает это из любви к дочери? После этого, и иная матушка, которая, не желая видеть в нищете свою нежно любимую дочь, научит или принудит ее сделать выгодный промысел из своей красоты,— тоже будет права, потому что поступит так из любви к дочери?.. И разве этого не бывает в самом деле? Разве старый подьячий, закореневший в лихоимстве и казнокрадстве, не поставлял первым и священным долгом своего родительского звания передать свое подлое ремесло нежно любимому сынку? — Мы опять соглашаемся, что источник всего этого любовь, по *какая* — вот вопрос! Откуда она проистекает, куда она стремится, к кому обращается? Зачем зверь рвет и губит подобных себе, а в голоде пожирает собственных детей? — Затем, что он

любит себя, а любовь к себе есть условие всякой индивидуальности, которая, в свою очередь, есть условие всякого бытия, основа и закон жизни. Зачем собака грызется с другою из-за брошенной кости? — Опять затем, что любит себя. И нас не оскорбляет это в животных; по крайней мере, мы не виним их за это и не считаем злодеями и преступниками, потому что они живут и действуют под невольным, рабским влиянием животного инстинкта и, кроме сохранения и возрождения своей индивидуальности, не имеют никаких обязанностей. И человек, подобно животному, замкнут в своей индивидуальности и бессознательно следует данному ему природою инстинкту самосохранения и стремлению к улучшению своего положения; но неужели этим все и должно в нем оканчиваться? — Нет, разница человека с животными именно в том и состоит, что он только начинается там, где животные уже оканчиваются. Кроме обязанностей к себе, он имеет еще обязанности к ближним; кроме инстинкта, который есть у животных, он имеет еще чувство, рассудок и разум, которых нет у животных; будучи существом и растительным и животным, будучи плотским организмом, он есть еще и дух — искра и облик духа божия. Следовательно, и его любовь должна быть высшею ступенью той любви, которую мы видим во всей природе,— от сродства стихий,— от их безмолвного организирования в минерал, заключенный в недрах земли, от прозябания дольней лозы, возникающей из зерна,— до животного, которое добровольно лишается жизни, с яростью защищая своих детей. Человек есть мир в малом виде: в его организме все стихии природы, первосущные ее силы, вся минеральная природа — металлы и земли; в жизни его организма все процессы природы — и минеральное сращение извне, и прозябаемая растительность, и животное развитие изнутри. Он является на свет животным, которое кричит, спит, ест и инстинктивно хватается за грудь, и инстинктивно сердится, когда его от нее отнимают. Но уже с того мгновения, как язык его, от безразличных междометий, начинает постепенно переходить к членораздельным звукам и лепетать первые слова,— в нем уже оканчивается животное и начинается человек, вся жизнь которого, до поры волного мужества, есть не что иное, как беспрерывное формирование, делание, становление (das Werden) полным человеком, для полного наслаждения и обладания силами своего духа, как средствами к разумному счастию. Еще младенец, припав к источнику любви — к груди своей матери, он останавливает на ней бессмысленный взгляд молодого животного, но горящий светом разума, хотя и бессознательного; он улыбается своей матери — и в его улыбке светится луч божественной мысли. Во всех проявлениях его любви просвечивает не простое, инстинктивное, но уже нечуждое смысла и разумности чувство: еще ноги его слабы, он не может сделать ими шага для вступления в жизнь, но уже любовь его выше любви животной. Так неужели, после этого, любовь родителей,— существ вполне развившихся, должна оставаться при своей естественности и животности, неспособных отделиться от

самих себя и перейти за околдованную черту замкнутой в себе индивидуальности? Нет, всякая человеческая любовь должна быть чувством, просветленным разумною мыслью, чувством одухотворенным. Но что же такое любовь? — Это жизнь, это дух, свет луча: без нее все — смерть, при самой жизни все — материя, при самом органическом развитии, все — мрак, при самом зрении. Любовь есть высшая и единая действительность, вне которой все — призраки, обманывающие зрение, формы без содержания, пустота в кажущихся границах. Как огонь есть вместе и свет и теплота, так и любовь есть осуществившийся, явленный разум, осуществившаяся, явленная истина. Ею все держится, и весь мир — ее явление. В природе она разлита как электричество: в духе является разумною мыслью, в самой себе носящей силу своего проявления в благом действии. [...]

Истина выше человека, как личности: чтоб быть достойным имени человека, он должен сделаться сосудом истины. Но истина не дается человеку вдруг, как его законное обладание: он должен достигать ее трудом, борьбою, лишениями и страданием,— и вся жизнь его должна быть стремлением к истине. Личность человеческая есть частность и ограниченность: только истина может сделать ее общим и бесконечным. Поэтому первое и основное условие достижения истины есть для человека отлучение от самого себя в пользу истины. Отсюда происходят добровольные лишения, борьба с желаниями и страстями, неумолимая строгость к своему самолюбию, готовность к самообвинению пред истиною, самоотвержение и самопожертвование: кто не знал и не испытал в своей жизни ничего этого,— тот не жил в истине, не жил в любви.

Теперь взглянем с этой точки на любовь родительскую.

Отец и мать любят свое дитя, потому что оно их рождение. Родство крови есть первая и в то же время священная основа любви, ее исходный пункт, от которого движется ее развитие. Восставать против этого могут только или отвлеченные умы, рассудочные люди, не способные проникнуть ни в какую живую, явленную истину, или сердца холодные, сухие, мертвые, если не порочные и не развратные. Но, повторяем, естественная любовь, основывающаяся на одном родстве крови, еще далеко не составляет того, чем должна быть человеческая любовь. Из родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крепко, одно истинно и действительно, одно достойно высокой и благородной человеческой природы. Посмотрите: сколько на свете дурных детей, которые теряют к родителям всякую любовь, но оказывают к ним только внешнее, формальное уважение, как скоро избавляются, летами и обеспечением своего состояния, от их власти и влияния, и к тому же не ждут себе никакого наследства после их смерти. Сколько бывает в свете ужасных примеров детей, не оказывающих родителям даже и внешнего уважения, требуемого общественными приличиями,— даже детей, оскорбляющих своих родителей, если те не решаются прибегнуть к гражданскому закону... Страшное, возмущающее душу зрелище! Бедные

родители, несчастные дети! Да, *несчастные,*— и, жалея о первых, не спешите проклинать последних, но подумайте о том — природа ли создает извергов или воспитание и жизнь делают их такими? Мы не отвергаем, что природа не производила людей, наклонных к пороку, но мы, вместе с тем, крепко убеждены, что такие явления возможны как исключения из общего правила, и что нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим. Горе дурным детям! Почему бы они ни сделались такими — от дурного ли воспитания, по вине родителей или от случайных обстоятельств, но они несчастны, потому что не знают счастия сыновней любви и не могут иметь надежду вкусить счастье любви родительской. Но тем не менее должно вникать в причины их нравственного искажения, если не для оправдания их, то для оправдания истины, которая выше всего, даже родителей, и для поучительного примера, в предотвращение таких возмущающих душу явлений. [...] Вся жизнь отца и матери, всякий проступок их должен быть примером для детей, и основою взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе. Есть отцы, которые любят детей для самих себя,— и в этой любви есть своя истинная и разумная сторона; есть отцы, которые любят своих детей для них самих,— и эта любовь выше, истиннее, разумнее; но при этих двух родах любви есть еще высшая, истиннейшая и разумнейшая любовь к детям — любовь в истине, в боге. Любит ли отец своего сына, если заставляет его смотреть с уважением на свои дурные и безнравственные поступки, как на благородные и разумные? Не все ли это равно, что требовать от дитяти, чтобы оно, вопреки своему зрению, белое называло черным, а черное белым? Тут нет любви, тут есть только самолюбие, которое свою личность ставит выше истины. А, между тем, у ребенка всегда будет столько смысла, чтобы, видя, как его маменька колотит по щекам девок, или как его папенька напивается пьян и дерется с маменькою, понимать, что это дурно. Конечно, приучая к таким сценам с малолетства и толкуя, что это хорошо, можно наконец уверить ребенка, что в сем-то и состоит истинная жизнь; но это значит развратить, погубить его: где ж тут любовь? — Тут только самолюбие, которое в своих детях хочет видеть собственное безобразие, чтобы не иметь в них себе строгих, хотя и безмолвных, судей. Вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности, отец хочет, чтобы его дети смотрели и видели не своими, а его глазами; преследует и убивает в них всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, как нарушение сыновнего уважения, как восстание против родительской власти,— и бедные дети не смеют при нем рта разинуть, в них убита энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками — хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются. [...] Но что сказать о тех родителях, которые имеют несчастное убеждение, что для пользы и счастия своих детей они обязаны управлять теми их склонностями, кото-

рые решают счастье или несчастье целой жизни человека? И как часто случается, что прекрасная девушка, с глубокою душою, любящим сердцем, по какому-нибудь случаю получившая, на свою пагубу, хорошее воспитание, созданная украсить, озолотить, осчастливить жизнь избранного ею, который бы понял ее, выдается силою родительской власти за какое-нибудь грубое животное с человеческим обликом и гибнет безмолвною жертвою тайного, никем не понятого страдания!.. Бедная, ей даже не на кого и жаловаться: ее погубили из любви же к ней, из искреннего желания ей добра и счастья... Горе человеку, когда его участь в руках злодеев, и такое же горе ему, когда его участь в руках добрых, но пошлых и глупых людей!.. Бедные женщины чаще всего испытывают на себе несомненность этой горькой истины... Молодой человек, принужденный избрать чуждую своему призванию дорогу жизни, рано или поздно, хоть с утратою сил души, хоть с обрезанными крыльями, но еще вылетает на желанную свободу, а женщины!.. Но что сказать о тех родителях, которые торгуют счастьем своих детей, спекулируют ими на богатство, на знатность, да еще действуют при этом во имя нравственности, любви и своих священных родительских обязанностей к детям?.. Но оставим этот ужасный предмет, от которого возмущается и содрогается человеческая природа, будто при виде удава или гремучей змеи...

Разумная любовь должна быть основою взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность,— и отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына. Первое его попечение должно быть о том, чтобы сын не скрывал от него ни малейшего движения своей души, чтобы к нему первому шел он и с вестью о своей радости или горе, и с признанием в проступке, в дурной мысли, в нечистом желании и с требованием совета, участия, сочувствия, утешения. Как грубо ошибаются многие, даже из лучших отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступною важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение, и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное, и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытности и лживости. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей должно проистекать из любви, быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая. Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, ничто не обливает ее таким умерщвляющим холодом, как благоразумные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. Обманутая таким образом в своем стремлении раз и другой, она затворяется в самой себе, сознает свое одиночество, свою отдельность и особенность от всего, что так любовно и родственно еще недавно окружало ее, и в ней развивается эгоизм, она приучается думать, что жизнь есть борьба эгоистических личностей, азартная игра, в которой торжествует хитрый и безжалостный и гибнет

неловкий или совестливый. Открытая душа младенца или юноши — светлый ручей, отражающий в себе чистое и ясное небо; запертая в самой себе, она — мрачная бездна, в которой гнездятся нетопыри и жабы... Если же не это, может случиться другое: индивидуальность человеческая, по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности подобных себе,— и дети сдружаются между собой, составляют род общества, имеющего свои тайны, общими и соединенными силами скрываемые, что никогда до добра не доводит. Это бывает еще опаснее, когда друзья избираются между чужими, и тем более, когда избранный друг старше избравшего: он берет над ним верх, приобретает у него авторитет и передает ему все свои наклонности и привычки,— что же, если они дурны и порочны?.. Нет! первое условие разумной родительской любви — владеть полною доверенностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!

Юная душа, не испытавшая еще отчуждения и сомнения, вся открыта наружу; она не умеет любить в меру, но предается предмету своей любви беззаветно и безусловно, видит в нем идеал всевозможного совершенства, высший образец для своих действий, верит ему со всем жаром фанатика. И что же, если такая любовь устремлена к родителям, соединяясь с естественною, кровною любовью к ним! О, для таких детей высочайшее счастье как можно чаще быть в присутствии родителей, наслаждаться их разговорами, сопровождать их в прогулке, иметь свидетелями своих игр и резвостей, обращаться к ним в недоразумениях, избирать их в посредники между собою в своих маленьких ссорах и неудовольствиях! Нужно ли доказывать, что при *таком* воспитании родители одною ласкою могут делать из своих детей все, что им угодно; что им ничего не стоит приучить их с малолетства к выполнению долга, к постоянному, систематическому труду в определенные часы каждого дня (важная сторона в воспитании: от упущения ее много губится в человеке!)? Нужно ли говорить, что таким родителям очень возможно будет обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей, а свободное от труда время — в высшее счастие и блаженство? Еще менее нужно доказывать, что при таком воспитании совершенно бесполезны всякого рода унизительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства? Суровый взгляд, холодно вежливое обращение, косвенный упрек, деликатный намек, и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать, наконец, арест в комнате,— вот наказания, которые, будучи употреблены соразмерно с виною, произведут и сознание, и раскаяние, и слезы, и исправление. Нежная душа доступна всякому впе-

чатлению, даже самому легкому: у ней есть тонкий инстинкт, по которому она сама догадывается о неловкости своего положения, если подала к нему повод; душа грубая, привыкшая к сильным наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно-бессовестною, и ей уж скоро нипочем всякое наказание. Нужно ли говорить, что *такое* воспитание — легко и возможно, но требует всего человека, всего его внимания, всей его любви? Отцы, которых вся жизнь сосредоточена в детях, отдана им без раздела,— редкие явления, но для них-то и говорим мы, к ним и обращаем речь нашу,— и дай бог, чтобы она принята была ими с такою же любовью и искренностью, с какими мы обращаемся к ним!.. Все же *не такие* могут нам не верить и даже смеяться над нами, если им это заблагорассудится... В добрый час!..

Воспитание — великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. [...]

Так! на родителях, на одних родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей *человеками*; обязанность же учебных заведений — сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего *человеком*, тот плохой *гражданин*, плохой слуга государю. Из этого видно, как важен, велик и священ сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека. Первые впечатления могущественно действуют на юную душу: все дальнейшее ее развитие совершается под их непосредственным влиянием. Всякий человек, еще не родившись на свет, в самом себе носит уже возможность той формы, того определения, какое ему нужно. Эта возможность заключается в его организме, от которого зависит и его темперамент, и его характер, и его умственные средства, и его наклонность и способность к тому или другому роду деятельности, к той или другой роли в общественной драме,— словом, вся его индивидуальная личность. По своей природе никто ни выше, ни ниже самого себя: Наполеоном или Шекспиром должно родиться, но нельзя сделаться; хороший офицер часто бывает плохим генералом, а хороший водевилист дурным трагиком. Это уже судьба, перед которою бессильны и человеческая воля и самые счастливые обстоятельства. Назначение человека — развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою; но не в его воле и не в его силах приобрести трудом и усилием сверх данного ему природою, сделаться выше самого себя, равно как и быть не тем, чем ему назначено быть, как, например, художником, когда он родился быть мыслителем, и т. п. И вот здесь воспитание получает свое истинное и великое значение. Животное, родившись от льва и львицы, делается львом, без всяких стараний и усилий с своей стороны, без всякого влияния счастливого стечения обстоятельств; но человек, родившись не только львом или тигром, даже человеком в полном значении этого слова, может сделаться и волком, и ослом, и чем угод-

но. Часто, одаренный великими средствами на великое, он обнаруживает только дикую силу, которая служит ему не к чему иному, как к разрушению всего окружающего его и даже самого себя. И если бывают такие богатые и могучие натуры, которые собственною глубокостью и силою спасаются от погибели или искажения вследствие ложного, неестественного развития и дурного воспитания,— то все-таки нельзя же сомневаться в том, что те же самые натуры, но при нормальном развитии и разумном воспитании прямее дошли бы до своей цели, с силами свежими и не истощенными в тяжелой и бесплодной борьбе с случайными противоречиями. Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым, или даже и добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую ограниченную и мелкую натуру: так дикое, лесное растение, когда его пересадят в сад и подвергнут уходу садовника, делается и пышнее цветом, и вкуснее плодом. Не все родятся героями, художниками, учеными; гений есть явление вековое, редкое; сильные таланты тоже похожи на исключения из общего правила,— и в этом случае человечество есть армия, в которой может быть до миллиона рядовых солдат, но только один фельдмаршал, и в каждом полку только один полковник и на сто рядовых один офицер. В такой же пропорции находится к большинству, или толпе, и число людей с глубокой и бесконечной натурой, которых назначение — не проявиться в каком-нибудь роде деятельности, составляющем призвание гения и таланта, но все понимать, всему сочувствовать и все облагораживать и счастливить своим непосредственным влиянием. Природа не скупа, но экономна в своих дарах — и, как явление вечного разума, она строго соблюдает свой иерархический порядок, свою *табель о рангах*. Но всякое назначение природы имеет параллельное себе назначение в человечестве и в гражданском обществе,— почему всякий человек, с какими бы то ни было способностями, находит свое место в том и другом. Не места́ людей, но люди места́ унижают. Самое приличное место человеку — то, к которому он призван, а свидетельство призвания — его способности, степень их, наклонность и стремление. Кто призван на великое в человечестве, совершай его: ему честь и слава, ему венец гения; кому же назначена тихая и неизвестная доля — умей найти в ней свое счастье, умей с пользою действовать и на малом поприще, умей быть достойным, почтенным и в скромной деятельности. Всякое желание невозможного — есть ложное желание; всякое стремление быть выше себя, выше своих средств, есть не благородный порыв сознающей себя силы, а претензия жалкой посредственности и бедного самолюбия украситься внешним блеском. Цель наших стремлений есть удовлетворение, и всякий удовлетворяется ни больше, ни меньше, как тем, что ему нужно; а кто нашел свое удовлетворение на ограниченном поприще, тот счастливее того, кто, обладая бо́льшими духовными средствами, не может найти своего удовлетворения. Честный и, по-своему, умный сапожник, который в совершенстве обладает своим

ремеслом и получает от него все, что нужно ему для жизни, выше плохого генерала, хотя бы он был сам Мелас, выше педанта-ученого, выше дурного стихотворца. Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии,— быть *человеком*. Но, умеренная на произведение великих явлений духовного мира, природа щедра до бесконечности на произведение людей и с душою, и с способностями, и дарованием — словом, со всем, что нужно человеку, чтоб быть достойным высокого звания человека. Люди бездарные, ни к чему неспособные, тупоумные, суть такое же исключение из общего правила, как уроды, и их так же мало, как и уродов. Множество же их происходит от двух причин, в которых природа нисколько не виновата: от дурного воспитания и вообще ложного развития, и еще от того, что редко случается видеть человека на своей дороге и на своем месте. Сознание своего назначения — трудное дело, и часто, если не натолкнуть человека на чуждую ему дорогу жизни, он сам пойдет по ней, руководимый или бессознательностью, или претензиями. Но если бы возможно было равное для всех нормальное воспитание,— число обиженных природою так ограничилось бы, что действительно обиженные ею прямо поступали бы в кунсткамеру в банки со спиртом. И потому воспитание, по отношению к большинству, приобретает еще бóльшую важность: оно все — и жизнь, и смерть, спасение и гибель.

Но воспитание, чтоб быть жизнию, а не смертию, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе — не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать, что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше — только по-своему, *индивидуально*. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски. Человек ничего не может узнать, чего бы не было в нем, ибо вся действительность, доступная его разумению, есть не что иное, как осуществившиеся законы его же собственного разума. И потому-то есть так называемые *врожденные идеи*, которые суть непосредственное созерцание истины, заключающееся в таинстве человеческого организма. Ребенка нельзя уверить, что $2\times2=5$, а не 4. А между тем есть истины и повыше этой, которых семя в душе человека, еще и не думавшего о них!..

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. Да, младенец есть молодой, бледно-зеленый росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель есть садовник, который

ходит за этим нежным, возникающим растением. Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблок давать яблоки садовые, вкусные и большие; по тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню желуди. А в этом-то именно и заключается, по большей части, ошибка воспитания: забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов.

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальною природою каждого растения, но и со временем года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки ни к стеблю, еще не сформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие.

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — *человечность* (die Humanität). Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исключительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общественности, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но *человека*, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть *человеком*. Под *человечностью* мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился,— тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образования каждого. Человек есть разумно-сознательная сущность и орган всего сущего,— и отсюда получает свое глубокое и высокое значение известное выражение: «Homo sum, nihil mihi alienum humani puto», т. е. «Я человек — и ничего человеческого не считаю чуждым мне». Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек, и тем доступнее ему все человеческое. Он поймет и радостный крик дитяти при виде пролетевшей птички, и бурное волнение страстей в вулканической груди юноши, и спокойное самообладание мужа, и созерцательное упоение старца, и жгучее отчаяние, и дикую радость, и безмолвное страдание, и затаенную грусть, и восторги счастливой любви, и тоску разлуки, и слезы отринутого чувства, и немую мольбу взоров, и высокость

самоотвержения, и сладость молитвы, и все, что в жизни, и в чем есть жизнь. Опыт и опытность не суть необходимое условие такой всеобъемлющей доступности: чтобы понять и младенца, и юношу, и мужа, и старца, и женщину, ему не нужно быть вместе и тем, и другим, и третьим; ему не нужно даже быть в том положении, которое интересует его в каждом из них: лишь бы представилось ему явление, а уж его чувство бессознательно откликнется на него и поймет его. На все будет у него и привет и ответ, и участие и утешение, чистая радость о счастии ближнего, и сострадание в его горе, и улыбка на полный блаженства взор, и слеза на горькие слезы! Ему понятна и возможность не только слабостей и заблуждений, но и самых пороков, самых преступлений, презирая слабость и заблуждения, он будет жалеть о слабых и заблуждающихся; проклиная пороки и преступления, он будет сострадать порочным и преступным. Его грудь равно открыта и для задушевной тайны друга, и для робкого признания юного, страждущего существа, и для души, томящейся обременительной полнотою блаженства, и для растерзанного страданием сердца, и для рыдающего раскаяния, и для самой ужасной повести страстей и заблуждений. Он уважит чувство и друга и недруга: для него святы горе и радость знакомого и незнакомого человека. С ним так тепло и отрадно и своему и чужому: он во всех внушает такую доверчивость, такую откровенность. В его душе столько теплоты и *елейности*, в его словах такая кротость и задумчивость, в его манерах столько мягкости и деликатности. Как отрадно бывает встретить в старике, который был лишен всякого образования, провел всю жизнь свою в практической деятельности, совершенно чуждой всего идеального, мечтательного и поэтического, как отрадно встретить теплое чувство, не подавленное бременем годов и железными заботами жизни, любовь и снисхождение к юности, к ее ветреным забавам, ее шумной радости, ее мечтам, и грустным и светлым, и пламенным и гордым! Как отрадно увидеть на его устах кроткую улыбку удовольствия, чистую слезу умиления от песни, от стихотворения, от повести!.. О, станьте на колени перед таким стариком, почтите за честь и счастье его ласковый привет, его дружеское пожатие руки: в нем есть человечность! Он в миллион раз лучше этих сомневающихся и разочарованных юношей, которые увяли, не расцветши,— этих почтенных лысин и седин, которые рутиной хотят заменить ум и дарования, холодным резонерством — теплое чувство, внешним и заимствованным блеском отличий — внутреннюю пустоту и ничтожность, а важными и строгими рассуждениями о нравственности — сухость и мертвенность своих деревянных сердец!..

Чтобы не повторять одного и того же, мы перейдем теперь к детским книгам — главному предмету нашей статьи, и их характеристикой довершим нашу характеристику воспитания вообще.

На детские книги обыкновенно обращают еще менее внимания, чем на самое воспитание. Их просто презирают, и если покупают, то разве для картинок. Есть даже люди, которые почитают

чтение для детей больше вредным, чем полезным. Это — грубое заблуждение, варварский предрассудок. Книга — есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются — и старые, и молодые, и деловые, и ничего не делающие; дети — также. Все дело в выборе книг для них, и мы первые согласны, что читать дурно выбранные книги для них и хуже и вреднее, чем ничего не читать: первое зло — положительное, второе — только отрицательное. Так, например, в детях с самых ранних лет должно развивать чувство изящного, как один из первейших элементов человечности; но из этого отнюдь не следует, чтобы им можно было давать в руки романы, стихотворения и пр. Нет ничего столь вредного и опасного, как неестественное и несвоевременное развитие духа. Дитя должно быть дитятей, но не юношей, не взрослым человеком. Первые впечатления сильны, и плодом неразборчивого чтения будет преждевременная мечтательность, пустая и ложная идеальность, отвращение от бодрой и здоровой деятельности, наклонность к таким чувствам и положениям в жизни, которые несвойственны детскому возрасту. Юноши, переходящие в старость мимо возмужалости,— отвратительны, как старички, которые хотят казаться юношами. Все хорошо и прекрасно в гармонии, в соответственности с самим собою. Всему своя чреда. Неестественно и преждевременно развившиеся дети — нравственные уроды. Всякая преждевременная зрелость похожа на растление в детстве. Искусство в той мере действительно для каждого, сколько каждый находит в нем истолкование того, что живет в нем самом как чувство,— что знакомо ему, как потребность его души. Когда же он этого не находит в искусстве, то видит в нем фразы, увлекается ими, и из простого, доброго человека становится высокопарным болтуном, пустым и докучным фразером. Что же сказать о детях, которые по своему возрасту не могут найти в поэзии отражения внутреннего мира души своей? Разумеется, они или увлекаются отвратительным в их лета фразерством и резонерством, или перетолковывают по-своему недоступные для них чувства и превращают их для себя в неестественные и ложные ощущения и побуждения. Но в пользу детей должно исключить из числа недоступных им искусств — музыку. Это искусство, не выговаривающее определенно никакой мысли, есть как бы отрешившаяся от мира гармония мира, чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремление к бесконечному, возносящее ее в ту превыспренную, подзвездную сферу высоких помыслов и блаженного удовлетворения, которая есть светлая отчизна живущих долу и из которой слышатся им довременные глаголы жизни... Влияние музыки на детей благодатно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не переведут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце,— не перетолкуют их по-своему, не будут о ней резонировать; но она наполнит гармонией мира их новые души, разовьет в них предыдущие таинства жизни, совлеченной от случайностей, и даст им легкие крылья, чтобы от

низменного дола возноситься горе — в светлую отчизну душ... [...]

Но что же можно читать детям? Из сочинений, написанных для всех возрастов, давайте им «Басни» Крылова, в которых даже практические, житейские мысли облечены в такие пленительные поэтические образы и все так резко запечатлено печатню русского ума и русского духа, давайте им «Юрия Милославского» г. Загоскина, в котором столько душевной теплоты, столько патриотического чувства, который так прост, так наивен, так чужд возмущающих душу картин, так доступен детскому воображению и чувству; давайте «Овсяный кисель», эту наивную, дышащую младенческой поэзией пьесу Гебеля, так превосходно переведенную Жуковским; давайте им некоторые из народных сказок Пушкина, как например «О рыбаке и рыбке», которая, при высокой поэзии, отличается, по причине своей бесконечной народности, доступностью для всех возрастов и сословий и заключает в себе нравственную идею. Не давая детям в руки самой книги, можно читать им отрывки из некоторых поэм Пушкина, как, например, в «Кавказском пленнике» изображение черкесских нравов, в «Руслане и Людмиле» эпизоды битв, о поле, покрытом мертвыми костями, о богатырской голове, в «Полтаве» описание битвы, появление Петра Великого; наконец, некоторые из мелких стихотворений Пушкина, каковы: «Песнь о Вещем Олеге», «Жених», «Пир Петра Великого», «Зимний вечер», «Утопленник», «Бесы»; некоторые из песен западных славян, а для более взрослых — «Клеветникам России» и «Бородинскую годовщину». Не заботьтесь о том, что дети мало тут поймут, но именно и старайтесь, чтобы они как можно менее понимали, но больше чувствовали. Пусть ухо их приучается к гармонии русского слова, сердца преисполняются чувством изящного; пусть и поэзия действует на них, как и музыка — прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет свое время, свой черед. Очень полезно и даже необходимо знакомить детей с русскими народными песнями, читать им, с немногими пропусками, стихотворные сказки Кирши Данилова. Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания: часто не только юноши, но и дети знают наизусть отрывки из трагедий Корнеля и Расина и умеют пересказать десяток анекдотов о Генрихе IV, о Людовике XIV, а между тем не имеют и понятия о сокровищах своей народной поэзии, о русской литературе, и разве от дядек и мамок узнают, что был на Руси великий царь Петр I. Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим чрез родные и национальные явления: пусть они сперва узнают не только о Петре Великом, но и о Иоанне III, чем о Генрихах, Карлах и Наполеонах. Общее является только в частном: кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству.

Книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания, как одна из важнейших его сторон. Наша литература особенно бедна книгами для воспитания в обширном

значении этого слова, т. е. как *учебными*, так и *литературными* детскими книгами. Но эта бедность нашей литературы покуда еще не может быть для нее важным упреком. Посмотрите на богатые литературы французов, англичан, и даже самих немцев: у всех у них детских книг много, но читать детям нечего или по крайней мере очень мало. У французов, например, писали для детей Беркен, Бульи, г-жа Жанлис и прочие, написали бездну, но дети от этого нисколько не богаче книгами для своего чтения. И это очень естественно: должно *родиться*, а не *сделаться* детским писателем. Это своего рода призвание. Тут требуется не только талант, но и своего рода гений... Да, много, много нужно условий для образования детского писателя: нужна душа благодатная, любящая, кроткая, спокойная, младенчески-простодушная; ум возвышенный, образованный, взгляд на предметы просветленный и не только живое воображение, но и живая, поэтическая фантазия, способная представить все в одушевленных, радужных образах. Разумеется, что любовь к детям, глубокое знание потребностей, особенностей и оттенков детского возраста есть одно из важнейших условий.

Белинский В. Г. Полное собрание сочинений. М., Изд-во АН СССР, 1954, т. IV, с. 68—74, 74—75, 76—79, 80—86, 87—89.

РАССУЖДЕНИЕ. ДОБРОЕ ВОСПИТАНИЕ ВСЕГО НУЖНЕЕ ДЛЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Рассматривая человека со стороны нравственной, мы видим, что он родится не *разумным*, но только *способным* быть *разумным*, и чтоб быть таковым, ему нужен продолжительный опыт. По свойству своей бессмертной души он одарен *способностями*, по сложению своего тела он имеет *страсти*. Способности человека от обстоятельств могут или развертываться и усовершенствоваться, или заглушаться и тупеть. Страсти человека делятся на *благородные* и *низкие*. Первые из них, направленные к доброй цели, управляемые рассудком, делают человека благороднейшим и отличнейшим от существ обыкновенных, коим не известны чувствования душ возвышенных. Они служат ему побуждением и орудием к произведению великих действий. Впрочем, и самые благородные страсти, ежели они имеют ложное направление, если кипящее их стремление не обуздывается силою рассудка,— суть не что иное, как фанатизм, и следствия их так же вредны, так же пагубны, [как] следствия страстей низких.

Мы выше сказали, что человек имеет только способность и средства быть *разумным*. Младенец — сей новый житель мира — ни о чем не имеет понятия: он выходит из рук природы совершенно ничего не знающим, не имеющим идей и едва чувствующим собственное свое бытие, и то только со стороны физической. Чтобы сделаться существом разумным, он должен вполне удовле-

тпорять этой сильной страсти любопытства, этой неутомимой жажде познаний, которые вложены в него самою природою; должен изощрять, образовывать свои способности. Посему от хода обстоятельств человек может умом своим или уподобиться ангелам и возвышаться мыслями, подобно орлу быстропарящему, или быть подобным бессловесным животным и пресмыкаться в прахе, подобно червю презренному.

Человек, чтобы достигнуть *возможного совершенства*, должен просветить свою душу науками и возвысить оную теми благородными, возвышенными впечатлениями, которые доставляются изящными искусствами. Чтобы дать страстям доброе направление, образовать сердце, просветить ум, нужно *хорошее воспитание*. Впрочем, человеку для достижения *возможного совершенства* сего еще мало: он должен знать свои отношения к ближним, различные обязанности в рассуждении оных. Он должен знать общие обычаи своего отечества и частные условия общества, среди которого находится. Кто живет в оном, кто имеет с людьми сношения, в груди кого горит чистое, святое пламя любви к подобным себе, тот и сам желает, чтобы его любили. Часто случается, что и самый просвещенный и даже добродетельный человек, но не знающий сих условий света, не имеющий сей утонченности в обращении, которые отличают человека *истинно воспитанного* от других, при всей своей любви к людям нередко отвращает их от себя; часто самые добрые его поступки принимаются за худые и желание сделать добро — за намерение причинить зло. Все это может произойти от недостатка воспитания. Впрочем, под словом *воспитание* я разумею не одно пустое знание светских приличий; нет: просвещение ума, образование сердца и соединенная с оными утонченность обращения — вот что составляет истинно *доброе воспитание*. Отнимите хотя одно из этих трех условий его, и здание оного разрушится.

Счастливы те молодые люди, которые имеют случай под руководством опытных, ученых, добродетельных и образованных наставников усовершенствовать себя и предуготовить к опасному, хотя и весьма непродолжительному пути по трудной дороге жизни. Но стократ счастливее, если они, чувствуя пользу доброго воспитания, своим стремлением к усовершенствованию, своею ревностию приблизиться к предложенной цели облегчают труды своих наставников. Какие неоценные блага доставляет человеку доброе воспитание, как нравственное, так и физическое! Какие выгоды доставляет оно ему в общежитии! Сравните человека грубого, необразованного с человеком воспитанным. Первый при самой доброте своего сердца, раздражая своею грубою, неуместною откровенностию самолюбие людей, отвращает их от себя и возбуждает их к себе ненависть. Второй же, не оскорбляя их самолюбия, дает им смелые уроки и при всем том невольно привлекает к себе любовь их. *Нравственному* воспитанию человек обязан тем просвещением, тем образованием, тем благородством в поступках, тою утонченностию в обращении, тою нежностию, тою добротою,

которые отличают его от людей невежественных, ослепленных предрассудками, от людей грубых, необразованных. *Физическое* воспитание должно быть соединено с нравственным. Оно доставляет крепость телу, дает ему ловкость, гибкость, приятность в движениях, предохраняет человека от болезней и делает здоровым до самой смерти. Древние персы нравственное воспитание детей своих всегда соединяли с физическим.

Словом, воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей его жизни. От воспитания он может сделаться или добродетельным Сократом, или извращенным Нероном.

Первые впечатления всегда живо и сильно поражают душу младенца: они долго сохраняются в ней и действуют на всю нравственную жизнь его. Счастлив он, ежели первые впечатления его были благородны, если первый очарователь его была святая добродетель; но горе, горе ему, ежели гнусные, отвратительные картины порока первые пленили его неопытную душу, его младое сердце! Несчастия, от развращения и порока происходящие, будут преследовать его до самой смерти; ненависть и презрение будут спутниками его жизни. Доброе воспитание! Ты одно, предохраняя юную душу младенца от вредных впечатлений, пленяя ее высокими образцами добродетели, можешь сделать его истинно счастливым. Ты одно можешь удалить от взоров его картины подлые, низкие и очаровать оные картинами благородными, изящными; словом, одно ты производишь людей добродетельных и делаешь их счастливыми.

Воспитание юношества имеет большое влияние на судьбу целых политических обществ. Оно или образует истинных, верных сынов отечества, или производит бесполезных членов. История народов то доказывает. Могли ли древние греки не победить персов, когда каждый грек с самого своего младенчества питался высокими и благородными впечатлениями, когда с самых юных дней дыханием его была свобода; душою — любовь к родине; мыслию — слава; когда его душа была возвышена выше сферы чувств обыкновенных? Могли ли им противостоять эти раболепные персы, эти подлые, низкие рабы своих жестоких деспотов, пред которыми они пресмыкались в прахе? Каждому персиянину с малых юных лет внушаемы были чувства рабства и унижения, которые превращались в самую природу и составляли отличительный характер персов.

Итак, доброе воспитание в частности есть первое благо всякого молодого человека, основание всех его добродетелей, источник его счастия; в общности же оно есть подпора всех политических обществ, источник народного благосостояния, и потому *доброе воспитание всего нужнее для молодого человека.*

Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения. М., Педагогика, 1982, с. 17—19.

А. И. ГЕРЦЕН

Александр Иванович Герцен (1812—1870) в ряде своих сочинений («Былое и думы», «Кто виноват?», «О дилетантизме в науке», «Опыт бесед с молодыми людьми», «Публичные чтения г-на профессора Рулье» и др.) развивал наряду с В. Г. Белинским революционно-демократическую систему педагогических взглядов.

Стержневой идеей педагогических воззрений А. И. Герцена является мысль о необходимости создания новой системы воспитания, которая формировала бы у подрастающего поколения материалистическое и атеистическое мировоззрение, воспитывала убежденного и сознательного борца за революционное переустройство общества. В свете этой идеи рассматривались А. И. Герценом вопросы содержания и методов обучения. Борясь против авторитарного воспитания, А. И. Герцен в то же время критически относился к теории свободного воспитания.

* ПУБЛИЧНЫЕ ЧТЕНИЯ Г-НА ПРОФЕССОРА РУЛЬЕ [16]

Незнание природы — величайшая неблагодарность.
Плиний Ст(аршнй)

Одна из главных потребностей нашего времени — обобщение истинных, дельных сведений об естествознании. Их много в науке — их мало в обществе; надобно втолкнуть их в поток общественного сознания; надобно их сделать доступными, надобно дать им форму живую, как жива природа, надобно дать им язык откровенный, простой, как ее собственный язык, которым она развертывает бесконечное богатство своей сущности в величественной и стройной простоте. Нам кажется почти невозможным без естествоведения воспитать действительно мощное умственное развитие; никакая отрасль знаний не приучает так ума к твердому, положительному шагу, к смирению перед истиной, к добросовестному труду и, что еще важнее, к добросовестному принятию последствий *такими, какими они выйдут*, как изучение природы; им бы мы начинали воспитание для того, чтобы очистить отроческий ум от предрассудков, дать ему возмужать на этой здоровой пище и потом уже раскрыть для него, окрепнувшего и вооруженного, мир человеческий, мир истории, из которого двери отворяются прямо в деятельность, в собственное участие в современных вопросах. Мысль эта, конечно, не нова. Рабле, очень живо понимавший страшный вред схоластики на развитие ума, положил в основу воспитания Гаргантюа естественные науки; Бэкон хотел их положить в основу воспитания всего человечества: Instauratio magna [1] основана на возвращении ума к природе, к наблюдению; исключительным предпочтением естествоведения стремился Бэкон

[1] — великое возобновление *(лат.)*.

восстановить нормальное отправление мышления, забитого средневековой метафизикой,— он не видал иного средства для очищения современных умов от ложных образов и предрассудков, наслоенных веками, как обращая внимание на природу с ее непреложными законами, с ее непокорностью схоластическим приемам и с ее готовностью раскрываться логическому мышлению. Ученый мир, особенно в Англии и Франции, понял вызов лорда Верулама, и с него начинается непрерывный ряд великих деятелей, разработавших во всех направлениях обширное поле естествоведения. Но плоды этого изучения, результаты долгих и великих трудов не перешли академических стен, не принесли той *ортопедической* пользы свихнутому пониманию, которой можно было ожидать [1]. Воспитание образованных сословий во всей Европе мало захватило из естественных наук; оно осталось по-прежнему под влиянием какой-то риторико-филологической (в самом тесном смысле слова) выучки; оно осталось воспитанием памяти, более нежели разума, воспитанием слов — а не понятий, воспитанием слога — а не мысли, воспитанием авторитетами — а не самодеятельностью; риторика и формализм по-прежнему вытесняют природу. Такое развитие ведет почти всегда к надменности ума, к презрению всего естественного, здорового и к предпочтению всего лихорадочного, натянутого; мысли, суждения по-прежнему прививаются, как оспа, во время духовной неразвитости; приходя в сознание, человек находит след раны на руке, находит сумму готовых истин и, отправляясь с ними в путь, добродушно принимает и то и другое за событие, за дело конченное. Против этого-то ложного и вредного в своей односторонности образования нет средства сильнее всеобщего распространения естествоведения с той точки зрения, до которой оно выработалось теперь; но, по несчастию, великие истины, великие открытия, следующие быстро друг за другом в естественных науках, не переходят в общий поток кругообращающихся истин, а если доля их и получает гласность, то в такой бедной и в такой неправильной форме, что люди и эти выработанные для них истины принимают такими же втесненными в память событиями, как и все остальное схоластическое достояние. Французы сделали больше всех для популяризации естественных наук, но и их усилия постоянно разбивались об толстую кору предрассудков; полного успеха не было, между прочим, потому, что большая часть опытов популярного изложения исполнена уступок, риторики, фраз и дурного языка.

Предрассудки, с которыми мы выросли, образ выражения, образ понимания, самые слова подкладывают нам представления не токмо неточные, но прямо противуположные делу. Наше воображение так развращено и так напитано метафизикой, что мы утратили возможность бесхитростно и просто выражать события мира физического, не вводя самым выражением и совершенно бессозна-

[1] Само собой разумеется, что здесь вовсе нет речи о технических приложениях. — *А. Г.*

тельно ложных представлений,— принимая метафору за самое дело, разделяя словами то, что соединено действительностью. Этот ложный язык приняла сама наука: оттого так трудно и запутано все, что она рассказывает. Но науке язык этот не так вреден, весь вред достается обществу; ученый принимает глоссологию за знак, под которым он, как математик под условной буквой, сжимает целый ряд явлений, вопросов; общество имеет слепую доверенность к слову,— и в этом — свидетельство прекрасного доверия к речи, так что человек и при злоупотреблении слова полон веры к нему — и полон веры к науке, принимая высказываемое ею не за косноязычный намек, а за выражение, вполне исчерпывающее событие. Для примера вспомним, что всякий порядок физических явлений, которых причина неизвестна, наука принимает за проявление особой силы и, по схоластической диалектике, олицетворяет ее до такой самобытности, что она совершенно распадается с веществом (такова модная метаболическая сила, каталитическая). Математик поставил бы тут добросовестно *x*, и всякий знал бы, что это — искомое, а новая сила дает подозревать, что оно *сыскано*, и, для полного смешения понятий, к этим ложным выражениям присоединяются еще ложные сентенции, повторяемые из века в век без анализа, без критики, и которые представляют все предметы под совершенно неправильным освещением.

Герцен А. И. Собрание сочинений в 30-ти томах. М., Изд-во АН СССР, 1954, т. II, с. 140—143.

С ТОГО БЕРЕГА
СЫНУ МОЕМУ АЛЕКСАНДРУ [17]

Друг мой Саша,

Я посвящаю тебе эту книгу, потому что я ничего не писал лучшего и, вероятно, ничего лучшего не напишу; потому что я люблю эту книгу как памятник борьбы, в которой я пожертвовал многим, но не отвагой знания; потому, наконец, что я нисколько не боюсь дать в твои отроческие руки этот, местами дерзкий, протест независимой личности против воззрения устарелого, рабского и полного лжи, против нелепых идолов, принадлежащих иному времени и бессмысленно доживающих свой век между нами, мешая одним, пугая других.

Я не хочу тебя обманывать, знай истину, как я ее знаю; тебе эта истина пусть достанется не мучительными ошибками, не мертвящими разочарованиями, а просто по праву наследства.

В твоей жизни придут иные вопросы, иные столкновения... в страданиях, в труде недостатка не будет. Тебе 15 лет — и ты уже испытал страшные удары.

Не ищи решений в этой книге — их нет в ней, их вообще нет у современного человека. То, что решено, то кончено, а грядущий переворот только что начинается.

Мы не строим, мы ломаем, мы не возвещаем нового откровения, а устраняем старую ложь. Современный человек, печальный pontifex maximus [1], ставит только мост — иной, неизвестный, будущий пройдет по нем. Ты, может, увидишь его... Не останься на *старом берегу*... Лучше с ним погибнуть, нежели спастись в богадельне реакции.

Религия грядущего общественного пересоздания — одна религия, которую я завещаю тебе. Она без рая, без вознаграждений, кроме собственного сознания, кроме совести... Иди в свое время проповедывать ее к нам *домой*; там любили когда-то мой язык и, может, вспомнят меня.

...Благословляю тебя на этот путь во имя человеческого разума, личной свободы и братской любви!

Твой отец.

Твикнем, 1 января 1855 г.

Герцен А. И. Собрание сочинений в 30-ти томах. М., Изд-во АН СССР, 1955, т. VI, с. 7—8.

РАЗГОВОРЫ С ДЕТЬМИ

I

Пустые страхи. — Вымыслы

Желание узнать причины, как что делается возле нас, совершенно естественно человеку в каждый возраст. Это всякий испытал на себе. Кому не приходило в голову в ребячестве, отчего дождь идет, отчего трава растет, отчего иногда месяц бывает полный, а иногда видна одна закраинка его, отчего рыба в воде может жить, а кошка не может?.. Людям так свойственно добираться до причины всего, что делается около них, что они лучше любят выдумывать вздорную причину, когда настоящей не знают, чем оставить ее в покое и не заниматься ею.

Такого любопытства — *знать*, что и как делается,— звери не имеют. Зверь бегает по полю, ест, коли что попадается по вкусу, но никогда не подумает, почему он бегает и отчего он может бегать, откуда взялся съестной припас, который он ест. А люди всем этим заботятся.

Посмотрите, что из этого выходит: чем больше вещей человек знает и чем короче, подробнее он их знает, тем больше у него власти над ними. Звери с их умом несовершенным и маленькие дети с их незнанием всего слабее и беспомощнее. Не думайте, что дети только потому слабы, что они малы,— слон при всем своем росте сделает не больше ребенка во всех тех случаях, где нельзя взять ни массой, ни мышцами.

Когда человек хочет что-нибудь сделать, он прежде должен

[1] Здесь: великий строитель мостов *(лат.)*.

знать свойство вещей, из которых ему приходится что-нибудь сделать. Вещи сами по себе очень послушны, но слушаются они человека и настолько исполняют его волю, насколько он умеет приказывать им, т. е. насколько он их *знает*.

Вещи не в *самом деле* слушаются человека или противудействуют ему. Это так говорится для краткости, вещам до человека дела нет, они очень равнодушны к своей судьбе и продолжают существовать — рудою, слитком, червонцем, кольцом на пальце, как случится, у них нет ни цели, ни намерения, ни воли. Река течет,— течет потому, что земля поката, а не потому, что ей хочется течь. Человек ставит плотину — так как воде все равно, то она перестает течь и накапливается. Насколько человек знает силу воды, силу плотины, вышину берегов и другие условия, настолько он может заставлять воду, делая *свое дело*, исполнять *его* волю: вертеть колеса, пилить бревна, орошать луга, подымать барки. Из этого вы уж видите, что мы настолько умеем управлять природой или вещами, нас окружающими, *насколько их знаем*, направляя одни против других или соединяя их по их свойствам.

Вы хотите отрезать сучок от дерева и сделать из него трость. Вы берете нож, т. е. кусок железа, таким образом сплавленный, выкованный, отточенный, что одна сторона его остра, и начинаете отрезать, зная, что растительные волокна не могут удержаться против железа.

Таким точно образом человек поступает и в самых сложных своих делах, в хлебопашестве и других работах.

Совсем напротив — чего мы не знаем, то не только не в нашей воле, но скорее мы в его воле, *оно нас теснит*. Люди по большей части боятся того, чего не знают, потому что от него трудно защищаться.

Вот тут-то и случается, что люди лучше выдумывают ложную, мнимую причину, чем остаются в безоружном неведении. Принимая ложную причину за знание, за понимание, веря ей, они обманывают себя и думают, что овладели страшным явлением.

Возьмите для примера *грозу*, и посмотрим, в каком отношении к грозе находились люди в младенческом состоянии и в какое перешли в более образованном.

Люди были поражены блеском молнии, раскатом грома, они видели зажженные деревья, убитый скот, убитых людей и потом снова прежнюю тишину, тучи проходили, небо разъяснялось. Вместо того, чтоб добираться до причины, сличать, обдумывать, они вот как рассуждали: «Мы слышали треск и гром — стало быть, *кто-нибудь гремит*» — и они стали искать (тут-то вся ошибка) не *что* гремит, а виноватого. Гремит наверху, молния падает сверху, стало быть, *громовержец* живет наверху. Черные тучи, мрачное небо показывают, что он сердится; на кого? Конечно, всего больше на тех, кого убивает.

Что же делать и как умилостивить этого свирепого громовержца? Унижением, бросаясь на колени, моля о пощаде. Так люди

делали тысячелетия, и им в голову не приходило, что громовержец бьет бессмысленно скалы и деревья, которые не могут быть виноватыми, баранов и волов, мирно пасущихся, и из людей убивает не худших, а так, кто попадется; это объясняли тем, что громовержец делает это для острастки, чтобы виновные трепетали, а прочие знали бы его мощь. И этакого-то бессмысленного и безжалостного чудака хотят умолить красными словами, поклонами, взятками. А все это делается только для того, чтоб заглушить страх перед неизвестной опасностью. [...]

Когда люди приобрели больше опытности и сведений о природе, они пошли и в деле *грома* и *молнии* иным путем; вместо того чтоб спрашивать, *кто* гремит, стали наблюдать, *что* гремит, и мало-помалу, сличая разные явления, доискались до причины; а найдя ее, стали обороняться от нее уже не молитвами и коленопреклонением, не курами и свечами, принесенными на жертву, а снарядами, называемыми *громоотводами.*

Точно так действует знание во всех других вещах и предметах: везде освобождает оно нас от страха, а где не может освободиться от зависимости, там учит нас избегать вредных действий. [...]

Неполное знание не дает права на произвольные предположения. Мы сейчас видели, до каких нелепостей люди доходили в своем объяснении грома; повторять такие ошибки непростительно.

Вымыслы не только отдаляют понимание, но забивают самую возможность правильно поставить вопрос; в манере спрашивать видно, что сделанный вопрос вперед решен.

Так, вопрос: *«Может ли душа существовать без тела?»* заключает в себе целое нелепое рассуждение, предшествовавшее ему и основанное на том, что душа и тело — две разные вещи. Что сказали бы вы человеку, который бы вас спросил: «Может ли черная кошка выйти из комнаты, а черный цвет остаться?» Вы его сочли бы за сумасшедшего — а оба вопроса совершенно одинаковые. Само собою разумеется, тот, кто может себе представить черный цвет, оставленный кошкой, или ласточку, которая летает без крыльев и легких, тому легко представить себе *душу* без тела, такое *целое*, которого части *уничтожены*... а затем почему ему и не бояться на кладбище или на кургане встречи с давноумершими, ходящими без мускулов, одними костями, говорящими без языка.

Есть люди, которые без малейшего основания говорят, что души умерших отправляются на *другие планеты*; это понять не легче.

Как же это они подымаются в океане кислорода и селитророда, не окислявшись в нем или не соединяясь с водородом, углеродом? Но душа не имеет *химических* свойств. Какие же? *Физические?* — Нет. *А двигается?*

Предмет, не имеющий ни физических, ни химических свойств, без формы, без качества и количества, мы называем несуществующим, т. е. *ничем.*

Тут прибегают обыкновенно к сравнению с электрической искрой; но электрическая искра очень богата физическими и химическими свойствами; несмотря на то, в ней нельзя предположить сознания — а ведь это *главное*, чего хотят в душе, отрешенной от тела. Чтоб сознавать себя, нельзя быть ни твердым, как камень, ни жидким, как вода, ни изреженным, как воздух; надобно быть *студенем или кашей, как мозг.*

На первый случай, я думаю, есть о чем вам подумать и поговорить с вашими товарищами и учителями, если только они не боятся *домового* и не держат коз*ла.*

Герцен А. И. Собрание сочинений в 30-ти томах. М., Изд-во АН СССР, 1958, т. XIV, с. 206—213.

РАЗДЕЛ III

ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА В ПЕРИОД КАПИТАЛИЗМА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX в.)

ВВЕДЕНИЕ

Падение крепостного права знаменовало новый этап развития страны. На смену феодально-крепостнической шла Россия буржуазная. В короткий исторический срок капитализм не только утвердился в общенациональном масштабе, но и стал перерастать в свою высшую и последнюю стадию — империализм.

Вместе с тем во всех областях экономической и политической жизни оставались сильными пережитки крепостничества. Теперь крестьяне испытывали двойной гнет — от полукрепостнических отношений и капиталистической эксплуатации. В деревне разгоралась борьба как против помещиков, так и против сельской буржуазии, кулаков.

Социальные противоречия дважды порождали революционную ситуацию — в начале 60-х и в конце 70-х годов. Крестьянский вопрос оставался главным вопросом общественно-политического развития страны, а борьба крестьян за землю и волю была той социальной средой, в которой кристаллизировалась революционно-демократическая идеология.

С 60-х годов XIX в. начинается новый, буржуазно-демократический, народнический этап освободительного движения в России. На арену общественной жизни выступают разночинцы, выходцы из разных сословий русского общества — мещан и духовенства, купечества и крестьян. Порывая со своей прежней социальной средой, получая образование, они пополняли ряды «мыслящего пролетариата» (Д. И. Писарев). Подавляющее большинство разночинцев было деятелями демократического лагеря, и даже само слово «разночинец» со временем приобрело определенный политический смысл, став синонимом слова «демократ».

60-е годы XIX в. характеризовались демократическим подъемом, началом нового блестящего расцвета в развитии науки и искусства, литературы и живописи, музыки и театра, всей русской

культуры. Под влиянием освободительного движения творчество выдающихся мастеров культуры приобретало благородные черты гуманизма, пронизывалось идеями социальной справедливости, сочувствием к страданиям порабощенного народа, стремлением отдавать свои силы и знания на служение Родине. Все это наложило свою печать и на развитие педагогики.

Начало 60-х годов ознаменовалось широким общественно-педагогическим движением. На обсуждение были поставлены коренные вопросы развития системы образования и педагогики: цели и задачи воспитания, содержание обучения на различных его ступенях, философские и психологические основы педагогики и многие другие. В процессе сложных и противоречивых исканий складывалась педагогическая теория.

В общественно-педагогическом движении 60-х годов историки различают три основных направления, противостоявшие официальной, казенной педагогике: буржуазно-либеральное, буржуазно-демократическое и революционно-демократическое. Представители этих направлений отличались по своим общественно-политическим взглядам, с позиций которых они рассматривали цели и задачи педагогики и школы.

Буржуазно-либеральное направление требовало реформы школы. Представители этого направления охотно рассуждали в том смысле, что школа должна воспитывать высококультурного человека, но при этом они считали, что высоты культуры доступны только им да отдельным выходцам из народа. В целом педагоги этого направления одобрили реформы 60—70-х годов, проводимые правительством в области просвещения.

Буржуазно-демократическое течение в педагогике отразило настроения широких демократических кругов русской интеллигенции. Деятелями этого направления особенно много было сделано для развития народной школы: разработка дидактики начальной школы, обоснование содержания и методики ее работы, создание школьных учебников и т. д. Ярким представителем этого направления является К. Д. Ушинский. Ряд положений и принципов, развитых К. Д. Ушинским и его последователями, имели общепедагогическое значение.

Революционно-демократическая педагогика, представленная прежде всего Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым, Д. И. Писаревым, была наиболее прогрессивным течением в общественно-педагогическом движении 60-х годов XIX в. Революционеры-демократы подвергли уничтожающей критике официальную педагогику, казенную школу и политику самодержавия в области просвещения. Они боролись за демократическую систему просвещения, доступность школы широким народным массам, свободу школы от засилья церкви, равноправие женщины в области образования. Педагоги этого направления четко определили цели и задачи воспитания и образования молодого поколения.

Потребность развивающихся капиталистических отношений, борьба демократической общественности и педагогические искания

60-х годов находили в известной мере отражение в ряде нормативных документов по просвещению, в том числе и гимназическом уставе 1864 г.

В 80-е годы наступает полоса реакции как в общественной жизни России, так и в области просвещения. Проводником реакционной политики в школе был министр народного просвещения Д. А. Толстой. Устав 1864 г. был заменен реакционным уставом 1871 г. Насаждая в средней школе классицизм, Д. А. Толстой преследовал охранительные политические цели.

Но с помощью классицизма Д. А. Толстой не достиг желаемых целей, и на ниве просвещения появляется мрачная фигура обер-прокурора синода К. П. Победоносцева. По указаниям К. П. Победоносцева был разработан и проведен ряд мер, стеснявших развитие не только общеобразовательной средней, но и начальной школы. Земской школе была противопоставлена школа церковно-приходская.

Теоретическая педагогическая мысль 60-х годов оставалась непревзойденной. Вместе с тем последователи К. Д. Ушинского развивали и совершенствовали дидактику и методику начальной школы (И. Н. Ульянов, Н. А. Корф, Н. Ф. Бунаков). Накапливали большой положительный материал и методисты средней школы (В. Я. Стоюнин, А. Я. Герд и др.). На последнюю треть XIX в. падает начало педагогической деятельности П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова. Однако свои общие педагогические взгляды они развивали уже в начале XX в.

Следует отметить, что многие творческие искания прогрессивных педагогов, обогащавшие теорию воспитаия и образования, не становились и не могли стать в тех условиях достоянием широкой практики школы. Хотя уже революционно-демократическая педагогика указала на связь умственного развития человека с наличием у него определенных материальных средств, социальных и политических прав, решение проблемы доступности образования для всего народа могло быть по плечу только рабочему классу, вступлением которого на арену общественной жизни в конце 900-х годов начинался новый, пролетарский этап освободительного движения в России.

В третьем разделе хрестоматии помещены педагогические сочинения выдающихся деятелей народного образования и общественных деятелей XIX в. Правительственная политика в области просвещения представлена несколькими уставами и положениями, данными в значительном сокращении. Такой подбор материала определяется тем, что в воспитании и образовании советских студентов — будущих педагогов огромное значение имеет ознакомление с творчеством великих русских педагогов XIX в., идеи и взгляды которых оказали огромное воздействие на все последующее развитие прогрессивной педагогики в России и получили наиболее полное распространение и практическое воплощение после Великой Октябрьской социалистической революции.

Н. И. ПИРОГОВ

Николай Иванович Пирогов (1810—1881) был выдающимся ученым-хирургом, деятелем народного образования. Первая опубликованная им в июне 1856 г. в «Морском сборнике» педагогическая статья «Вопросы жизни» принесла ему широкую известность в кругах педагогической общественности. У историков публикация этой статьи Н. И. Пирогова ассоциируется с началом общественно-педагогического движения 60-х годов.

Под давлением общественного мнения Н. И. Пирогов был назначен попечителем Одесского (1856—1858), а затем Киевского (1858—1861) учебного округа. Он выступил с критикой сословности и утилитаризма в образовании, догматических методов обучения.

Н. И. Пирогов предлагал систему образования, которая должна была состоять из четырех ступеней: начальная школа, прогимназия классическая и реальная, гимназия классическая и реальная, университет и высшая специальная школа.

За свою прогрессивную деятельность и выступления против бюрократического руководства народным просвещением Н. И. Пирогов подвергался преследованиям. В 1861 г. он был уволен с поста попечителя учебного округа, а в 1866 г. отстранен от педагогической работы.

Педагогические идеи Н. И. Пирогова не отличались внутренней цельностью, были противоречивыми (за непоследовательность в вопросе о применении телесных наказаний Н. И. Пирогова резко критиковал Н. А. Добролюбов). Однако в 60-е годы XIX в. выступления Н. И. Пирогова на педагогическом поприще сыграли прогрессивную роль. Огромное значение имел гуманизм Пирогова, его призыв к человечности как основе воспитания, его борьба против сословных и национальных ограничений в школе.

Большое значение имела разработка Н. И. Пироговым ряда теоретических положений в области педагогики и методики. Мысли Н. И. Пирогова о цели и задачах школьного обучения, о месте в нем умственного образования, роли науки и учителя, воспитательном значении учебных предметов, о методике урока, самостоятельной работе учащихся, системе проверки знаний, учете и использовании опыта учебно-воспитательной работы имели плодотворное влияние на развитие русской педагогики и школы и до сих пор не утратили своего значения.

* ВОПРОСЫ ЖИЗНИ [18]

Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями «Морского сборника» о воспитании

Первая редакция

— К чему вы готовите вашего сына? — кто-то спросил меня.

— Быть человеком,— отвечал я.

— Разве вы не знаете,— сказал спросивший,— что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в девятнадцатом веке, «по преимуществу», практическом.

Отвлечения, даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение.

Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками и держится ими крепко за существенность; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

Впрочем, не будем несправедливы к настоящему. И в древности искали людей днем с фонарями; но — все-таки искали.

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна. Она позволяла иметь всевозможные нравственно-религиозные убеждения; можно было ad libitum [1] сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека.

Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовать новые школы; только жрецы, тираны и зелоты от времени до времени выгоняли, сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

Язычество древних, не озаренное светом истинной веры, заблуждалось; но заблуждалось, следуя принятым и последовательно проведенным убеждениям.

Если эпикуреец утопал в чувственных наслаждениях, то он делал это, основываясь хотя и на ложно понятом учении школы,

[1] — по желанию, на выбор *(лат.)*.

утверждавшей, что «искать по возможности наслаждения и избегать неприятного — значит быть мудрым».

Если стоик делался самоубийцей, то это случалось от стремления к добродетели и идеалу высшего совершенства.

Даже кажущаяся непоследовательность в поступках скептика извиняется учением школы, проповедовавшей, что «ничего нет верного на свете и что даже сомнение сомнительно».

В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной натуры человека — стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия.

Правда, и в древности случалось, точно так же как и у нас, что были люди, не задававшие себе никаких вопросов при вступлении в жизнь.

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

Во-первых, те, которые получили от природы жалкую привилегию на идиотизм.

Во-вторых, те, которые, подобно планетам, получив однажды толчок, двигаются по силе инерции в данном им направлении.

Оба эти рода, конечно, не принадлежат к исключениям, но и не могут служить правилами. [...]

К счастью еще, что наше общество успело так организоваться, что оно для большей массы людей, само без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и сами собой и в самих себе.

Но, узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохранят довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при *двух* условиях: во-первых, если воспитание приноровлено к различным способ-

ностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их;

во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впопад и невпопад, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда:

Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество. [...]

Во всех обнаруживаниях, по крайней мере, жизни практической и даже отчасти и умственной, мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-

религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньшие по объему, увлекаемые хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным взглядам на жизнь, стараясь то противоборствовать этому увлечению, то оправдать пред собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества,— но лишенные корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, первый взгляд, очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это, по малой мере, лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит для наслаждения и трудов. Сон опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения для счастья.

Вот другой взгляд — высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот третий взгляд — старообрядческий. Соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги; но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд — практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее, или, по крайней мере, что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спасаться на свой лад. Об убеждениях, точно так же, как и о вкусах, не спорьте и не хлопочите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот пятый взгляд — также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе что вам угодно и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия и умейте с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей никогда худо не отзывайтесь и ни под каким видом не противореч-

те. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите, чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот шестой взгляд — очень печальный. Не хлопочите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили.

Вот седьмой взгляд — очень веселый. Работайте для моциона и наслаждайтесь, покуда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко,— оно у вас под руками. Какой вам жизни еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло — это одна фантасмагория для вашего же развлечения, тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пользуйтесь настоящим и живите себе припеваючи.

Вот восьмой взгляд — очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию, для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье — искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забывайтесь; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из *трех* крайностей:

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными презрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния,

колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя *первой* крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт не превозмогает рассудка, а воспитание наше было более реальное,— то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении, мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, воспитание же не было реальным,— мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум,— то выбор падает на ложнорелигиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть, поочередно, ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на котором-нибудь взгляде,— то это значит, что он потерял всякую наклонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которой-нибудь толпою. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда:

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти поневоле или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытают; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются, во что бы то ни стало, перевоспитать себя и тщатся *проложить новые пути.*

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутьи. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А, с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массою, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собой. Менее ревностные, следуя вполовину нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще, эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнозорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения:

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы ли искажать то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого. Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чув-

ственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма, под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно: *«Сделать нас людьми»*, то есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, *с самого нашего детства*, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю, в одно и то же время, на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа.

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.

На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого; или же воспитание этой школы с самого его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной, практической цели.

В первом случае, нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они, во что бы то ни стало, самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

Во втором случае, можно смело утверждать, что реальная школа, имея преимущественной целью практическое образование, не может в то же самое время сосредоточить свою деятельность на приготовлении нравственной стороны ребенка к той борьбе, которая предстоит ему впоследствии при вступлении в свет.

Да и приготовление это должно начаться в том именно возрасте, когда в реальных школах все внимание воспитателей обращается преимущественно на достижение главной, ближайшей цели, заботясь, чтобы не пропустить времени и не опоздать с практическим образованием. Курсы и сроки учения определены. Будущая карьера резко обозначена. Сам воспитанник, подстрекаемый примером сверстников, только в том и полагает всю свою работу, как бы скорее выступить на практическое поприще, где воображение ему представляет служебные награды, корысть и другие идеалы окружающего его общества.

Отвечайте мне, положив руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него опреде-

ленного, поприща и, вместе с тем, серьезно и ревностно приготовлялся к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать: он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

Для чего родители так самоуправно распоряжаются участью своих детей, назначая их, едва выползших из колыбели, туда, где по разным соображениям и расчетам предстоит им более выгодная карьера?

Для чего реально-специальные школы принимаются за воспитание тех возрастов, для которых общее человеческое образование несравненно существеннее всех практических приложений?

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? — Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем!

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существуют два рода образования:

Общечеловеческое и специальное, или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженные садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа впикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно ученье от другого и служили границами

различных взглядов на жизнь и свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников, и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения, в Александрии — училище математических и физических наук и т. п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на степень первых, в то время, университетов. Пишут, что в тринадцатом столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до 30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта, университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различия в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упрочили новыми правами существование этих рассадников народного просвещения.

В различных странах, по мере временных, иногда случайных надобностей, возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели: общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к «*образованию людей*», для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и их таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения. Недаром известные сведения исстари называются: «humaniora»[1], т. е. необходимые для каждого человека. Эти сведения с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть самое удобное и для правительств и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительства к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных потому, что воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные *корпорации*, происходящие от разнообразного

[1] — гуманитарные науки *(лат.)*.

воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и некстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, а именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но, во-*первых*, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны, более существенной и более необходимой, как потребность «в истинных людях». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки, рано или поздно, подчинится непроизвольно, со всей его громадностью духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно, в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые приготовляют эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные спе-

циалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще, главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: *«каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной, им предстоящей борьбе».*

Каков должен быть юный атлет, приготовляющийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь *притязание на ум и чувство.*

Пользуйтесь этими благими дарами творца: но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума.— Вот второе условие.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему, постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаюсь никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться.

Поверьте мне. Я испытал эту внутреннюю, роковую борьбу, к которой мне хочется приготовить, исподволь и заранее, наших детей; мне делается страшно за них, когда я подумаю, что им предстоят те же опасности, и не знаю,— тот ли же успех. [...]

Но потомство — бессмертие земли! Не должны ли мы дорожить его сочувствием?

Да, все, что живет на земле животно-духовной жизнью, и в грубом инстинкте, и в идеале высокого проявляет мысль о потомстве и, бессознательно и сознательно, стремится жить в нем. О, если бы самопознание хотя бы только до этой степени могло быть развито в толпах, бегущих отвлечения! Если бы этот слабый проблеск идеи бессмертия одушевил их, то и тогда бы уже земное бытие человечества исполнилось делами, перед которыми потомство преклонилось бы с благоговением. Тогда история, до сих пор оставленная человечеством без приложения, достигала бы своей цели остерегать и одушевлять его.

Не говорите, что не всякий может действовать для потомства. Всякий в своем кругу. Одна суетность и близорукость ищут участия в настоящем.

Вы дошли теперь до убеждения, что, живя здесь, на земле, вы привязаны участием к этой отчизне,— должны искать его; но отыскивая, должны жить и не в настоящем, а в потомстве.

Итак, когда потребность в сочувствии однажды родилась у вас, где искать ее, как не в потомстве всего человечества и вашей собственной семье?

И вот, вам предстоит теперь в нашей борьбе решить еще один вопрос жизни.

Но, прежде этого, вы еще раз останавливаетесь и озираетесь опять невольно назад. Вы видите, что уже давно истерты мундир и юбка, в которых вы увидели себя, когда вам вздумалось в первый раз в жизни осмотреться. Сбылись и не сбылись те предвещания, которыми вы так когда-то восхищались, смотря и на мундир, и на ваш корсет, и ощущая, что под ними так тихо и так сладко волновалось.

Вы вспоминаете, как наряженные в мундир, затянутые в корсет, вы в полной форме выступили на поприще света; как радовались вы, глядя на божий свет. Горе с ранней поры не принуждало слезами нищеты орошать насущный хлеб ваш; думы забот и треволнения вседневной жизни не тревожили детского сна; вам так и рвалось кружиться и ликовать в шумных хороводах толпы.

В этом чаду разгулья вам и в голову не приходило подумать, что вы еще не воспитаны. Как это могло быть, когда разноцветный воротник мундира, корсет и юбка, облекавшие стройно ваш стан, иностранные языки, на которых вы читали и ловко объяснялись, нравственные и ученые книги, по которым вы учились, клавикорды, на которых вы бегло играли, так ясно показывали вам, что вы воспитаны как нельзя лучше?

Прошло несколько счастливых лет в этом убеждении; ваш ум и чувство, которые благодаря судьбе еще не успели совсем оглохнуть и онеметь от шума и ликованья, начали вам нашептывать что-то вроде наставлений.

Вы бросили испытующий взгляд на кружащиеся толпы, с которыми вы до того так бессознательно кружились. Перед вашими глазами открылась ясно Вальпургиева ночь земного бытия. Блуждая между очарованными группами, вам не легко было выбраться на свет из вакханалий чародейства. Пытаясь, падая, вы остановились, чтобы, собравшись с силами, спросить себя: где вы? Куда идете? Чего вы хотите?

Теперь-то, наконец, началось для вас то, с чего бы нужно было давно начать вам,— нет, ошибаюсь я, не вам, а тем, которые пустили вас в бушующий разгул,— на своевольства пир. Сетуя на прошлое, в борьбе с собой, вы начали перевоспитывать себя. Трудясь и роясь в душе, вы дошли до убеждений, вы научились жертвовать собою; борьба уже не так тревожит вас. С трудом вы, наконец, дошли и до известной степени самопознания. Вот и вдохновение вас осенило.

Протекло полжизни. В минуты вдохновения, когда вам можно было глубоко и проницательно взглянуть на себя, вам открылся

таинственный источник, которого струн должны вас освежать на поприще борьбы. Предчувствие об отдаленной вечности вы перенесли и на земное бытие. Тоска об отдаленной родине напомнила вам искать сочувствия.

Вы убедились, что, отыскивая земное участие, вы хотите проявить мысль о бессмертии в семье и обществе. Вам предстоит решить вопрос: как устроить ваш семейный быт и как найти сочувствие в кругу своих?

Но что, если вас не поймет та, в которой вы хотите найти сочувствие к убеждениям, так дорого приобретенным, в которой вы ищете сотрудницу в борьбе за идеал?

Взгляд на прошедшее напомнит вам, что вы не должны предоставлять ни случаю, ни произволу, ни корыстной чувственности произнести приговор; его отголосок отзовется через четверть столетия на потомстве, которое, быть может, будет попирать ногами давно забытый прах ваш.

Что, если спокойная, беспечная в кругу семьи, жена будет смотреть с бессмысленной улыбкой идиота на вашу заветную борьбу? Или как Марфа, расточая все возможные заботы домашнего быта, будет проникнута одной лишь мыслью: угодить и улучшить материальное, земное ваше бытие? Что, если, как Ксантиппа, она будет поставлена судьбой для испытания крепости и постоянства вашей воли? Что, если, стараясь нарушить ваши убеждения, купленные полжизнью перевоспитания, трудов, борьбы, она не осуществит еще и основной мысли при воспитании детей?

А знаете ли, что значит этот же вопрос жизни для женщины, которая была так счастлива, что разрешила для себя, в чем состоит ее призвание, которая, оставив дюжинное направление толпы, отчетливо и ясно постигает, что в будущем назначена ей жизни цель.

Мужчина, обманутый надеждой на сочувствие в семейном быту, как бы ни был грустен и тяжел этот обман, еще может себя утешить, что выражение его идеи — дела найдут участие в потомстве. А каково женщине, в которой потребность любить, участвовать и жертвовать развита несравненно более и которой недостает еще довольно опыта, чтобы хладнокровнее перенести обман надежды,— скажите, каково должно быть ей на поприще жизни, идя рука в руку с тем, в котором она так жалко обманулась, который, поправ ее утешительные убеждения, смеется над ее святыней, шутит ее вдохновениями и влечет ее с пути на грязное распутье?

Где средства избежать всех этих горьких следствий заблуждения?

Где средства с полной надеждой успокоить вопиющую потребность к сочувствию?

Что может служить ручательством в успехе?

Ни возраст женщин, ни наше воспитание, как видите, ни опыт жизни — не верные поруки.

Молодость влечет их к суете.

Воспитание делает куклу. Опыт жизни родит притворство.

Еще счастлива та молодость, в которой суета не совсем искоренила восприимчивость души, в которой свет, с его мелочными приличиями, не успел оцепенить ее и сделать недоступной к убеждениям в высоком и святом. Еще счастлива та молодость, когда толпы молодых и старых прислужников, последователей шатких взглядов, воспользовавшись этой восприимчивостью, не усыпили ее для высших впечатлений, не уничтожили возможности понять, образовать себя.

Пусть женщина, окруженная ничтожеством толпы, падет на колени перед Провидением, когда, положив руку на юное сердце, почувствует, что оно еще бьется для святого вдохновения, еще готово убеждаться и жить для отвлеченной цели.

Правда, вступая в свет, женщина менее, чем мужчина, подвергается грустным следствиям разлада основных начал воспитания с направлением общества. Она реже осуждена бывает снискать себе трудами насущный хлеб и жить совершенно независимо от мужчины. Торговое направление общества менее тяготит над нею. В кругу семьи ей отдан на сохранение тот возраст жизни, который не лепечет еще о золоте.

Но зато воспитание, обыкновенно, превращает ее в куклу. Воспитание, наряжая, выставляет ее напоказ для зевак, обставляет кулисами и заставляет ее действовать на пружинах так, как ему хочется. Ржавчина съедает эти пружины, а через щели истертых и изорванных кулис она начинает высматривать то, что от нее так бережно скрывали. Мудрено ли, что ей тогда приходит на мысль попробовать самой, как ходят люди. Эмансипация — вот эта мысль. Падение — вот первый шаг.

Пусть многое останется ей неизвестным. Она должна гордиться тем, что многого не знает. Не всякий — врач. Не всякий должен без нужды смотреть на язык общества. Не всякому обязанность велит в помойных ямах рыться, пытать и нюхать то, что отвратительно смердит. Однако же раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужно, как и для мужчины. Чтобы услаждать сочувствием жизни человека, чтобы быть сопутницей в борьбе,— ей также нужно знать искусство понимать, ей нужна самостоятельная воля, чтобы жертвовать, мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей.

Если женские педанты, толкуя об эмансипации, разумеют одно воспитание женщин,— они правы. Если же они разумеют эмансипацию общественных прав женщины, то они сами не знают, чего хотят.

Женщина эмансипицирована и так уже, да еще может быть более, нежели мужчина. Хотя ей и нельзя по нашим законам сделаться солдатом, чиновником, министром, но разве можно мужчине сделаться кормилицей и матерью — воспитательницей детей, до 8-летнего их возраста? Разве он может сделаться связью общества, цветком и украшением его? Только близорукое тщеславие

людей, строя алтари героям, смотрит на мать, кормилицу и няньку, как на второстепенный, подвластный класс. Только торговый материализм и невежественная чувственность видит в женщине существо подвластное и ниже себя.

Все, что есть высокого, прекрасного на свете,— искусство, вдохновение, наука,— не должно слишком сродняться с вседневной жизнью; оно утратит свою первобытную чистоту, выродится и запылится прахом.

Итак, пусть женщины поймут свое высокое назначение в вертограде человеческой жизни. Пусть поймут, что они, ухаживая за колыбелью человека, учреждая игры его детства, научая его уста лепетать и первые слова и первую молитву, делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками...

Не положение женщины в обществе,— но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества,— вот что требует перемены. Пусть мысль воспитать себя для этой цели, жить для неизбежной борьбы и жертвований проникнет все нравственное существование женщины, пусть вдохновение осенит ее волю,— и она узнает, где она должна искать своей эмансипации.

Но если ни возраст, ни воспитание женщины не служат ручательством для разрешения вопроса, то еще менее может положиться искатель идеального участия на опыт жизни.

Если мужчину, который не жил отвлечением, холодит и сушит этот опыт, то пресыщенный, охолодевший, обманутый жизнью, он редко скрывает то, что он утратил безвозвратно. А женщина вооружается притворством. Ей как-то стыдно самой себя, перед светом высказать эти горькие следствия опыта. Она их прикрывает остатками разрушенной святыни. Инстинкт притворства и наклонность нравиться ей помогают выдержать прекрасно роль под маской на сцене жизни. Подложная восторженность, утонченное искусство выражать взглядом и речью теплоту участия и даже чистоту души,— всем этим, всем снабжает ее суета в искании победы. Ей дела нет тогда, как дорого окупится эта победа, когда, достигнув цели, сделается опять тем, чем была...

Вы ищете. А жизнь между тем приближается к закату. Вопросы жизни еще далеко не все разрешены для вас. Вам так хотелось бы снова начать ее; но что однажды кончилось, тому уже —

продолжения впредь — нет.

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, с. 47—48, 49—51, 51—61, 67—72.

БЫТЬ И КАЗАТЬСЯ

Ученики Второй одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре по примеру гг. студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из

своих товарищей. Узнав, что и прежде ученикам гимназий, воспитывающимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил.

Но совесть моя этим не успокоилась.

У меня родился нравственно-педагогический вопрос: можно ли позволять молодым людям, чтобы они прямо со школьной скамьи выступали на сцену и представлялись действующими лицами перед публикой?

Известно, что везде, где вместе с гимназией существует высшее учебное заведение — университет или лицей, гимназисты стараются во всем подражать студентам. Известно также, что такое подражание обыкновенно не ведет к добру. Но я смотрю на заданный себе вопрос с другой, более общей, стороны. Спрашивается: вообще дозволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей перед публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем их виде? Оправдывает ли цель в этом случае средство?

Не обязаны ли истинные нравоучители смотреть на духовную сторону юноши и дитяти как на святой храм, о котором сказано: «храм мой, храм молитвы наречется». Не обязан ли нравоучитель изгонять из него все продающееся и покупающееся? Совместима ли с этим взглядом на духовную сторону юности выставка, возбуждающая суетность и тщеславие? Родитель или наставник, дозволяя себе выставлять юношество в искаженном виде на публичное созерцание, не вносит ли в восприимчивую душу начало лжи и притворства? Разве разыграть хорошо роль, принять кстати подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве — говорю — все это не есть школа лжи и притворства? А шумные похвалы, воздаваемые именно тому притворству, которое сделалось натуральным, разве не пробуждают желания усовершенствоваться, и в какой душе? — еще не коротко знакомой с *наукой быть и казаться.*

Но цель? — Да, на свете существует еще одна школа, которая целью освещает средства. И все мы,— что греха таить,— употребляя название этой школы, как эпитет коварства и лжи, подчас позволяем себе пользоваться упругостью ее догм. Но, согласитесь, нельзя же, не отказав себе в последовательности, защищать открыто ее ученье, утверждая, что благая цель оправдывает выбор средства, нравственно ненадежного.

Если бы еще это средство было только не прилично важности и святости задуманной цели, но само по себе невинно, то почему бы не так. Света мы, конечно, не исправим; он останется, несмотря на все возгласы моралистов, таким, каким он был и есть. Так почему же в практической жизни, известной своей непоследовательностью, не воспользоваться человеческими слабостями к достижению общей благой цели, если эти слабости невинны и непредосудительны? Но другое дело, если мы вздумаем для этой цели развивать в молодой душе такие склонности, которых последст-

вий нельзя ни предвидеть, ни исчислить. Тут уже, мне кажется, цель никак не может оправдать средства.

Детские балы, детские театры и всевозможные зрелища, в которых дети являются действующими лицами, слава богу, изобретение не наше, а чужое, и потому извинительно и не знать, кем впервые и почему они введены были в моду. Но, судя по вероятностям, такая мысль могла прийти в голову или родителям, желавшим похвастаться милым искусством детей, под предлогом доставить им удовольствие, или же наставнику, желавшему, без сомнения, с какой-нибудь педагогической целью возбудить соревнование в своих учениках.

Я думаю, что родители были легкомысленны, а наставник близорук. Уже не один раз, и прежде, и после, родители под благовидным предлогом утешить детей утешали свою суетность. Не раз педагоги ошибались в выборе средств, ослепленные случайной удачей или стараясь приноровиться к вкусу общества. Признаюсь, я сам еще недавно позволил детям в лицейском пансионе разыграть одну маленькую пьесу; но театр был чисто домашний, зрителями были товарищи и наставники; я видел в игре только средство для изучения языка.

Я заметил и тут, однако же, что, несмотря на всю безыскусственность и простоту обстановки, в некоторых из актеров обнаруживался такой прием суетности, который еще более увеличивать было бы опасно. Потому и дома и в учебных заведениях можно бы только, и даже должно, позволять детям, от 12 до 14 лет, выучивать избранные роли из различных пьес, но без всякой обстановки и только единственно с целью упражнения в языке и способе выражать отчетливо мысли. Пусть наставник объяснит этим ученикам, что именно хотел выразить автор тем или другим оборотом речи. Пусть покажет вместе, какие приемы свойственны тому или другому характеру действующего лица,— но без всякой обстановки, без огласки, без посторонних зрителей. Наставник и его ученики должны быть и публикой и действующими лицами, школьная комната — сценой. Пусть воображение довершит и украсит все остальное. Но опаснее сцена для мальчиков в 15 лет и более. В этом возрасте, особливо на юге, дети во что бы то ни стало не хотят уже быть детьми. Воображение в эти лета уже начинает терять свою калейдоскопическую подвижность. Оно уже не с прежней быстротой превращает один предмет в другой и не так легко заменяет призраком действительное. Несмотря на то, юноша все-таки еще не ясно различает два свойства своего я: *быть* и *казаться*.

Должны ли же мы преждевременно давать повод юной душе обнаружить ее двойственность? Пусть *быть* и *казаться* остается покуда в жизни юноши одним и тем же...

И не выходя на театральную сцену,— и без того, на одной сцене жизни,— он скоро научится лучше *казаться*, чем *быть*.

Подождите, дайте время развиться духовному анализу. Дайте время начать борьбу с самим собой и в ней окрепнуть. Тогда, кто

почувствует в себе призвание, пожалуй, пусть будет и актером: он все-таки не перестанет быть человеком. И если и Тальма и Каратыгин были только *кажущимися* героями, то, по крайней мере, ваш сын или ученик не будет одним только *кажущимся* актером.

Но не лучше выставок детей на паркете и театральной сцене и публичные выставки на *сцене школьной*. Это тоже театр в своем роде. Да еще на театре выставляется, по крайней мере, то, что должно быть выставлено: искусство притворяться и великий дар заставлять себя чувствовать по собственной воле. А на публичных экзаменах выставляется напоказ *знание*, которого истина и значение ничем столько не оцениваются, как скромностью.

Все эти искусственные и натянутые попытки так называемого развития ума и сердца развивают только преждевременную двойственность души человека, еще неокрепшего в борьбе с самим собой. Они довершают только то, что и без них начинают слишком рано общество, школа и, увы, сам родительский дом!

Пусть каждый из нас припомнит, когда он начал *казаться* не тем, что *он есть*. И, верно, отвечая на этот вопрос, немногие из нас похвалятся своей памятью. А когда мы вступили в борьбу с самими собой,— полагая, что мы все уже вступили, то мы, наверное, *казались* давно не тем, чем мы *были*. Неужели же мы захотим то же самое передать в наследство нашим детям? Неужели все попытки нравственной педагогики, все успехи, все стремление человека к совершенству — одна только пустая игра слов, один обольстительный вымысел?

Нет! Мы не имеем права не верить в истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить наши отцы в нас. Правда, мы можем дать только то, что мы сами имеем. Но кто хочет идти вперед, не по одним только грязным и пыльным улицам, тот найдет в душе довольно силы и вести борьбу с собой, и следить за первыми обнаруживаниями душевной двойственности у своих детей.

Первое ее проявление есть: *притворство* и *ложь*. Трудно определить время жизни, в которое оно впервые обнаруживается у ребенка. Я знал шестилетнюю девочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные рассказы ее собственного изобретения от правды: так все в них было связно и отчетливо. Знал я еще и одного мальчика четырех лет, который на вопрос: видал ли он колибри? — не желая, из хвастовства, сказать просто: *не знаю*, описал как нельзя подробнее виденную им колибри, которая, однако же, оказалась просто вороной; а когда ему заметили, что колибри водятся не в тех местах, где он жил, а в Китае, то он, нисколько не конфузясь, уверял, что большую черную птицу прислал в подарок его маменьке китайский император.

Про девочку я после ничего не слыхал, но про мальчика знаю наверное: он теперь перестал так безбожно хвастать.

Из этих и из множества других фактов нельзя ли заключить, что уже с первым лепетом ребенка начинает обнаруживаться и двойственность нашей духовной стороны? И да, и нет. Я не сомневаюсь, что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему. Взрослый, действующий как ребенок, есть в наших глазах или лгун, или сумасшедший. И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим,— то именно потому, что оно — дитя. Итак, если мы, достигнув известного возраста, не перестанем жить в мире, созданном нашим детским воображением, мы делаемся непременно или лжецами, или взрослыми детьми, т. е. чудаками, помешанными, или назовите как угодно, только не обыкновенными людьми.

Мы привыкли называть сумасшедшим того только, в действиях которого мы замечаем явную несообразность и непоследовательность. Но эта *кажущаяся* несообразность слов с действиями и одного поступка с другим иногда только служит признаком помешательства, а иногда и нет. Кто сомневается еще в этой неопределенности и сбивчивости наших понятий, пусть спросит у судебных врачей, всегда ли и во всяком ли данном случае им бывает легко решить вопрос о сумасшествии.

Нелегко решить также об ином: заблуждается ли он, или лжет. Известно, что привыкший лгать наконец это делает вовсе несознательно.

Но если у взрослого, в практической жизни, так трудно бывает провести точные границы между здравомыслием и помешательством, между убеждением и ложью, то еще осторожнее мы должны оценивать поступки ребенка.

У ребенка кажущаяся нам непоследовательность поступков и мыслей, сознательная ложь и бессознательная так незаметно переходят одна в другую, что почти каждого из детей можно назвать глупым и лгуном,— применяя к нему слова и понятия, взятые из жизни взрослых. Но в этом-то и заключается именно ошибка и родителей и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором сами некогда жили. И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает *казаться* именно тем, что он *есть*, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир...

Если бы все человеческое общество состояло из одних детей, то двойственность души в ребенке никогда бы не обнаружилась и он всегда бы *казался* тем, что он *есть*. Он всю окружающую природу переносил бы в свой духовный мир и действовал бы в нем, верно, последовательнее нас.

Но мы, мы — взрослые — нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка, на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим ему внушить *наши* взгляды, *наши* понятия, *наши* сведения, приобретен-

ные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас *по-своему*.

Мы не хотим «ни умалиться», «ни обратиться и быть как дети», и между тем быть их наставниками, и даже считаем себя вправе пользоваться званием наставника, не исполнив этого первого и самого главного условия.

Кто же теперь виноват, что мы так рано замечаем у наших детей несомненные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоим ее?

Действительно, наши усилия венчаются успехом. Но каким? Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть и понимать *по-нашему*, мы наконец достигаем одного: он начинает нам *казаться* не тем, что он *есть*. И вот венец нашей педагогики, вот поп plus ultra всех наших трудов и усилий.

Чего не придумано у нас к достижению этого результата? И детские балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убедиться, действительно ли ребенок нам кажется не таким, как он есть,— мы изобрели и срочные испытания. Мало этого: нашлись такие педагоги, которые придумали из самих детей сделать орудие наблюдения за детьми же, чтобы и те, и другие как можно лучше двоили свой духовный быт и как можно точнее разделяли бы «*быть* и *казаться*». Известно, каких блестящих результатов на этой почве достигли отцы-иезуиты. Если мы, при нашей общественной методе воспитания, много способствуем,— хотя бессознательно и действуя по крайнему разумению,— к развитию в ребенке *лжи* и *притворства*, то иезуиты, не довольствуясь этим, уже сознательно доводят двойственность до степени *клеветы*.

Твердо верящему в стремление человечества вперед, к усовершенствованию, кажется уже неприличным утверждать, что и дети, и вообще люди в старину, т. е. когда-то, были лучше. Но, тем не менее, в этой известной поговорке стариков и недовольных есть доля и правды.

Во-первых, для всякого старика это, действительно, о*тносительная* истина. Он, принимая менее участия в действиях переходного состояния от старого к новому, видит яснее худое, всегда сопровождающее каждый переход, чего современное ему свежее поколение не примечает, будучи само проводником нового. Во-вторых, есть и действительно такие периоды для человечества, в которых старое еще недостаточно состарилось, а новое, втекая целым потоком, еще не успело ни созреть, ни амальгамироваться со старым.

Эти периоды так же вредны для нравственности, как у нас на севере ранние оттепели для посева: семена уносятся тающим снегом. И это уже не одна только о*тносительная истина* для стариков.

Чуть ли мы сами не живем в одном из таких периодов.

Если так, то немудрено, что в то время, когда старое было еще

по всей своей силе, т. е. еще не было старым, и воспитание совершалось с большей последовательностью, и именно потому, что было более односторонним. Правда, и прежде, точно так же, как теперь, и даже больше, взрослые мерили детей по своей мерке, особенный детский мир и прежде для взрослых так же мало существовал, как и теперь. Но средства, которые они употребляли для сообщения детям своих понятий и взглядов, были грубее и именно потому лучше наших...

Если уже нужно выбирать одно из двух, то, без сомнения, лучше вторгаться в духовно-детский мир с жезлом в руке, чем с театральной афишей и бальным костюмом. Яд и позолоченная отрава опаснее палки и синяков.

Воображение ребенка и развивается и действует по мере развития внешних чувств и понятия. У него мысль никогда не опережает воображения. Окружающая природа, для него еще новая, доставляет ему столько пищи, что оно постоянно в работе. Это — калейдоскоп в беспрестанном вращении, через который дитя смотрит на все окружающее. Берегитесь нарушать эту фантастическую игру вашими действиями. Вашей искусственной обстановкой, как бы она ни была обворожительна, вам все-таки не удастся заменить те чудные образы, которые творит детская фантазия. Вы только понапрасну развлечете ее деятельность и рано пробудите чувство недовольства. Ребенок, недовольный *своим*, будет сам проситься в *ваш* мир и *выкажется* уже в нем не тем, чем он *был* в своей сфере. Двойственность и пресыщение должны необходимо следовать.

Итак, немудрено, если в старину, при менее искусственной обстановке воспитания, яснее обозначались высокие и выдержанные характеры. Кто выходил невредим из *школы жезла*, тот выносил дух, так же хорошо закаленный, как закалено тело диких и номадов, купающих новорожденных детей в студеной воде.

Но наша современная обстановка воспитания еще слишком нова, чтобы точно обсудить ее результаты. Только над одним иезуитским способом воспитания, который также не вовсе потерял современность, суд истории уже произнесен. Везде, где он господствовал, и теперь еще господствует двойственность души. Насильственно разделенное иезуитством *«быть* и *казаться»* породило и притворство, и коварство, и клевету с ябедой и доносом.

Если все, что я сказал, заключает в себе хотя тень истины, то скажите мне: не лучше ли — перед богом и человечеством — заменить все искусственные попытки нашего собственного воображения воспитанием, основанным на законах девственно-фантастического мира дитяти?

В наше время, когда глубокие умы посвятили себя изучению духовной стороны даже умалишенных; когда начинает обнаруживаться, что и эти отверженцы нашего общества имеют свою собственную логику, свою последовательность в действиях; когда наука, проникнув в их особый мир, ищет в нем связей с нашим,

должны ли мы — говорю — именно теперь оставаться хладнокровными к духовному миру наших детей и не изучать его во всех возможных направлениях?

Скажите, что может быть поучительнее, что выше, что святее духовного сближения с этим божьим, чудным детским миром? Кому не занимательно следить за всеми его обнаруживаниями, за всеми проявлениями во времени и в пространстве? Кому не весело самому помолодеть душой? О! если бы все родители и педагоги по призванию вошли в этот таинственно-священный храм еще девственной души человека! Сколько нового и не разгаданного еще узнали бы они! Как обновились бы, как поумнели бы сами! Один взгляд, брошенный в него бедным швейцарцем, сердечно любившим детей, произвел на свет целую систему учения, которого плодами мы теперь только что начинаем пользоваться.

К вам, матери семейств, относится преимущественно мой совет! Вместо того, чтобы посылать ваших детей на театральную и бальную сцену, ступайте сами за кулисы детской жизни! Наблюдайте отсюда за их первым лепетом и первыми движениями души; наблюдайте их здесь и тогда, когда они возвратятся к вам, утомленные играми и всегда готовые снова начать их.

Я бы дал и еще совет, но не знаю, как вы примете и этот. Подчиняясь одним влечениям души к добру и правде, вы, может быть, и без меня придумали что-нибудь лучше. — Я сам обращусь теперь за советом, всегда уважая его, если он дан от души, если в нем проглядывают смысл и любовь к истине и добру. Скажите мне, отцы и педагоги, все ли вы принимаете со мной этот детский мир с его особенными законами? Если — да, то скажите мне откровенно: как вы в него вступаете? И потом посоветуйте мне, должен ли я впредь позволять детям и юношам играть на публичной сцене? Пусть будет ваш совет, пожалуй, и чисто теоретический,— все равно, я приму его с благодарностью.

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, с. 96—103.

О ПРЕДМЕТАХ СУЖДЕНИИ И ПРЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОВЕТОВ ГИМНАЗИИ

Экстраординарные педагогические заседания и циркуляры, содержащие в себе изложение мнений гимназических наставников, учреждены мной с той целью, чтобы — 1) дать возможность гимназическим наставникам свободно, откровенно и беспристрастно обсудить различные педагогические меры и предлагаемые способы преподавания; 2) познакомить ближе высшие учебные инстанции как с господствующими, так и с исключительными взглядами наших педагогов; 3) дать средство высшим инстанциям судить но этим взглядам о степени развития нашей педагогики; 4) посредством размена взглядов познакомить и сблизить одну с другой различные дирекции округа; 5) наконец, чтобы учебное на-

чальство могло удобнее сообщить всем дирекциям свои распоряжения и мнения о вновь предлагаемых педагогических мерах и способах преподавания.

Поэтому никто не вздумает, чтобы все излагаемые в циркуляре мнения, взгляды, способы преподавания и другие предложения гимназических наставников были безусловно одобряемы или принимаемы начальством округа. Иначе оно бы не излагало в этих циркулярах взглядов, диаметрально противоположных один другому, или способов преподавания и мер отсталых и несообразных с правилами здравой педагогики. Чтобы выработать педагогическое искусство для наших учебных заведений изнутри, или из самого себя, нужно сначала познакомиться с ним так, как оно есть в настоящее время, хорошенько промерить его уровень и узнать, хотя приблизительно, направление большинства наших педагогов. С другой стороны, для них необходимо узнать, как смотрит учебное начальство округа на их взгляды и предлагаемые ими меры, пли, другими словами: им нужно так же хорошо знать направление учебного начальства, как и ему — направление подведомственных лиц.

В педагогике, возведенной на степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действий всех деятелей но одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но, с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны, неправильны и диаметрально противоположны. Как то, так и другое противоречит духу здравой педагогики, успех которой в общественных учебных заведениях зависит, очевидно, от правильности и гармонического *единства* действий главных ее деятелей. Итак, педагогические совещания столько же необходимы для наставников, сколько и для самого учебного начальства. Но чтобы и наставники, и начальство извлекли из них существенную пользу, необходимо согласиться в началах. Совещания не могут быть истинно научными, если они не будут чисто коллегиальными и если все голоса совещателей не будут равны. В этом мы все, конечно, согласны. Но можно ли согласиться, чтобы в деле педагогическом, следовательно, в деле науки и искусства, верховным судьей было наше общественное мнение, и именно наше, еще не развитое, шаткое и даже нисколько не общественное? Нам многое еще придется уяснять и развивать прежде, нежели мы будем вправе положиться в делах науки и искусства на мнение нашего общества, едва-едва начинающего иметь, да и то еще смутное, понятие о сущности воспитания и образования.

У нас не образовалось еще порядочного суждения между экспертами, а мы уже хотим апеллировать, обращаясь к целому обществу, которое должно сначала поучиться и кое-что заимствовать от людей науки. Для чего же не постараться сначала, чтобы хорошо выработалось, путем научным, общественное мнение наших педагогических учреждений? Неясно также и то, как может быть критика, хотя бы она была и официальная, без права оправдания; тогда это не критика, а приказание. Наконец, решительно неясно

уже, почему трудно рассуждать свободно тому, кто знает, что над ним есть приговор суда? Беспристрастный суд именно того и требует, чтобы подсудимый говорил и рассуждал свободно. Должен же быть сделан окончательный приговор суждениям для того, чтобы осуществить и возвести их на степень общих мер. Этот окончательный приговор,— будет ли он сделан общественным мнением или высшею инстанцией,— конечно, нисколько не препятствует никому оставаться при своем убеждении и даже защищать его гласно. Но как же можно осуществить мысль, чтобы приговор делали у *нас* одни педагоги, *избранные общественным мнением?*

Если в этом случае под именем общественного мнения разуметь мнение большинства всех ученых экспертов, то, конечно, это было бы справедливо и прекрасно; но покуда у нас еще не существует такого ареопага; предоставить же решение педагогам, избранным общественным мнением публики, которых еще нет налицо, будет делом в настоящее время по малой мере ненадежным и несбыточным. Где, как и чем выразится это мнение,— если бы оно действительно существовало? Кто поручится, что мнение, которое вы называете общественным, не есть мнение одной партии? Остается, следовательно, одно, и именно то, что покуда и делается — хотя и с грехом пополам: предоставить решение большинству голосов коллегиального учреждения, считая,— хотя и поневоле,— его членов опытнейшими педагогами. И я не вижу, почему бы можно было менее верить этому большинству, чем другому, составляющему общественное мнение нашей публики? Если у нас существуют принципы, которые препятствуют большинству коллегиальных учреждений делать беспристрастные и верные приговоры, то те же самые причины существуют и для большинства публики. Причины же эти очевидны, и из них одна,— самая главная,— есть недостаток основательного образования и шаткость убеждений. Эта шаткость обнаруживается везде и даже в понятии о главных основах тех учреждений, члены которых, казалось бы, должны были иметь, судя по степени их образования, более ясные понятия. Как иначе объяснить те странные взгляды, которые, например, имеют члены коллегиальных педагогических учреждений о действиях меньшинства; как объяснить иначе, что одни члены этих учреждений стараются ограничиться только исполнением формальных требований, а другие, считающие себя прогрессистами, ищут выражения общественного мнения у толпы незрелых учеников? — Не лучше ли же, при такой шаткости наших убеждений, похлопотать предварительно о лучшей организации той среды, к которой мы принадлежим, и постараться, путем убеждения и добросовестного труда, развить здравое мнение об обязанностях в этой самой среде? — Обращаясь к самым первоначальным основаниям педагогики, мы видим, что 1) еще не все гимназические наставники (даже нового поколения) отдают преимущество тому способу преподавания, который наиболее содействует к развитию душевных способностей учащихся; 2) что не все еще наставники отвергают пользу и необходимость заучивания.

Действительно, в деле практической педагогики, как и вообще во всех делах жизни, нельзя ничего ни отвергать, ни принимать безусловно. В практической жизни редко кому-либо удается быть таким твердым и счастливым, чтобы провести свои убеждения совершенно последовательно, не сбиваясь, без исключений и не давая поблажки обстоятельствам. Тем не менее нельзя не заметить, что в прениях наших гимназических наставников о педагогических принципах, как и всегда во всех прениях, спор идет более о словах, нежели о сущности дела. Одни говорят, что преподаваемая наука *должна служить сама себе целью*, что главная и единственная цель преподавания есть сообщение и усвоение знания. Другие, напротив, утверждают, что в гимназиях каждая наука не есть цель, а только средство: главное же есть развитие способностей. Но кто не поймет, что с какою бы целью вы ни излагали науку, все-таки знание есть и всегда будет conditio sine qua non [1] для достижения этой цели. В этом, верно, согласны обе стороны. Но какое знание?

Верно, ни те, ни другие сторонники не будут защищать то официально-школьное знание, которое я, пожалуй, назову экзаменационным и классно-переводным. Верно, и те, и другие искренно желают, чтобы их ученики усвоили себе, сколько можно сознательнее, истинное знание науки. Такое знание не может быть одним чисто формальным; оно непременно должно касаться и самого содержания; оно всегда будет сообразно и с возрастом, и со способностями ученика. Если так, то о чем же спор? Всякий, кто сам учился не напрасно, должен знать по опыту, что в каждой науке, или, по крайней мере, в каждой группе наук, есть своя собственная образовательная сила, которая не останется без действия на дух и на характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усвояется учеником, уже eo ipso [2] и действует на развитие его душевных способностей. Итак, главное — для учителя — суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его *усвоил*. Вот об этом-то и нужно рассуждать, докажите на опыте фактами, что ваш способ преподавания достигает именно этой цели, тогда вы тем самым непременно докажете, что та или другая способность вашего ученика развилась посредством вашего способа преподавания. Взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не вам, а образовательной силе самой науки; но практически наука без лиц не существует, следовательно, все-таки заслуга останется за вами. Правда, образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося; которая же именно из его способностей разовьется наукою по преимуществу — будет зависеть от четырех условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития

[1] — необходимое условие *(лат.)*.
[2] — этим самым *(лат.)*.

ученика; 3) от личности и степени образования учителя и 4) от способа преподавания избранного им предмета. Итак, вот опять важный предмет для обсуждений. Доказывайте опять фактами, что избранный вами способ преподавания соответствует лучше, чем другой, степени развития и личностям большей части ваших учеников. То же должно заметить и о необходимости заучивания. Одни говорят, что заучивание есть остаток прежней схоластической рутины, требовавшей «jurare in verba magistri»[1]; что оно не только не развивает учеников, но, напротив, подавляет всякое умственное и душевное развитие. Другие говорят, что «заучивание необходимо, что его нечего пугаться, что без него нельзя совсем научиться некоторым предметам (например, иностранным языкам и грамматическим формам), что без него преподавание может обратиться в игрушку» и проч. Но, слава богу, у нас уже нет таких закоренелых приверженцев заучивания, которые не требовали бы вместе с заучиванием, чтобы оно было *разумно*. Что же значит это требование? Что значит это *разумное заучивание?* Не то ли, что оно не должно быть делом одной памяти, а разумным усвоением знания. Если так, то и спорить не о чем. Все знают, что один разум, без памяти, не может действовать. Нельзя составить ни одного силлогизма, даже и энтимемы, без памяти. Кто забудет первую или вторую посылку, тот и до заключения не доберется. Но можно ли разумное и, следовательно, сознательное усвоение знания памятью назвать *заучиванием?* Это — вопрос, о котором если будем спорить, то будем спорить о слове, а не о деле. От разумно заучивающего, или, лучше, от разумно помнящего дела, верно, никто не будет требовать, чтобы он всегда отвечал учителю слово в слово по книге или по тетрадке. Никто также не скажет, что подчинение памяти разуму обращает преподавание в игрушку, потому только, что оно облегчает знание, делая его сознательным, или, лучше, делая его именно тем, чем оно должно быть, т. е. истинным знанием.

Упомяну, наконец, еще об одном взгляде на гимназическое преподавание. Этот взгляд, оставленный без обсуждения, мог бы подать повод к прению уже не об одних словах. Утверждают, что много времени теряется понапрасну «в спрашивании уроков, которое, при рациональном воспитании, совершенно не нужно». Другие, напротив, утверждают, что «нужно задавать ученикам не только то, что во время каждой лекции объяснено, но и требовать, чтобы они повторили предыдущий урок, и так продолжать распоряжаться с репетицией и уроком в течение целого года. По этому способу ученик повторяет каждую лекцию два раза, и то в скором времени после объяснения оной. При этом нужно еще, чтобы ученики составляли для себя конспекты по изученному ими предмету». Вот какие противоположные мнения еще господствуют в нашей педагогике! Вот как мало мы имеем еще положительных правил о выгодах и невыгодах той или другой методы преподава-

[1] — слепо следовать словам учителя *(лат.)*.

пня! Как далеки мы еще от того, чтобы действовать сообща, по определенным и точным началам! Одни из наших гимназических учителей смотрят на свои обязанности, как профессоры университета, и считают уроки бесполезными; другие находят спасение только в репетициях и конспектах! Но разберите и обсудите беспристрастно, и вы увидите, что во всех этих крайностях есть доля правды. Примените и сюда те же четыре условия, от которых зависит действие образовательной силы на развитие той или другой способности ученика, и вы увидите, в чем дело. Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей,— вот в чем заключается главное дело педагогического искусства. Это-то и должно быть по преимуществу предметом обсуждения педагогических советов.

Что касается до меня, то я разделяю об этом предмете мнение, что «учитель никогда не должен проводить резкой черты между так называемым спрашиванием и объяснением урока». Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть, и по моему мнению, та, которую употреблял Сократ. Но как Сократов, сколько мне известно, еще нет между нашими учителями, то, конечно, нельзя и вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ. Сократов способ требует большой сноровки и логики. Немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос. Но как бы ни были различны личные способности, сведения и степень развития наших наставников и как бы далеко они ни отстояли от Сократа, все-таки они все должны почитать прямой их обязанностью *удерживать внимательность целого класса в постоянном напряжении.* И в этом отношении нельзя не согласиться, что весь успех «гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников». Я бы желал, чтобы педагогические советы гимназий серьезно занялись изобретением мер, необходимых для поддержания внимательности в наших классах. Опыт убедил меня, что в наших гимназиях еще весьма немногие из учителей обратили свое внимание на внимательность учеников. Входя в класс, видим учеников, сидящих пред раскрытыми учебниками; один из учеников, обыкновенно, стоит и отвечает; другие сидят и читают про себя в книге или тетрадке; никто не следит за ответами товарища; немногие слушают учителя. Я не раз пробовал останавливать отвечающего на недоконченном ответе, заставляя продолжать другого, сидящего через одну или две скамейки, и нередко убеждался, что он совсем и не слышал, о чем шло дело. Можно ли ожидать успеха при таком способе преподавания? Можно ли думать, что гимназист, привыкший быть невнимательным, или, лучше, не научившийся быть внимательным в классе, будет с пользою посещать университетские лекции, где он уже совершенно предоставлен самому себе? Быть внимательным к словам и мыслям другого есть искусство, и

искусство не легкое, которому нельзя научиться, не упражнявшись с ранних лет; а кто не научился ему в школе, тот не годится и для университета. Пора, пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам. Ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука — дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукой, то больше ничего и требовать нельзя.

Школа только тогда достигает своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина,— когда ему будет указано, что такое истинная наука, и когда он научится вырабатывать ее из себя самого, сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы *если и постигают*, то еще далеко *не достигают*. И могут ли они достигнуть, если не стараются всеми силами развить внимание учеников,— это первое и основное условие всякой, и научной, и практической, самостоятельности. Рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто в*нимательно* изучал природу, людей и самого себя.

Итак, я предлагаю дирекциям, ревностно заботящимся о распространении истинно научного образования, возбудить в заседаниях педагогических советов следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения, при данных местных условиях, должен считаться удобнейшим для сознательного усвоения *каждой науки*? 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умственной способности большей части наших учащихся? и 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки?

Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1953, с. 113—119.

Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ

Николай Гаврилович Чернышевский (1828—1889) — великий русский ученый, писатель и публицист, вождь революционной демократии в России. После окончания историко-филологического отделения Петербургского университета в 1851—1853 гг. был преподавателем в Саратовской гимназии, одновременно сотрудничал

в различных журналах. С 1854 г. становится редактором журнала «Современник». В своих научных работах, литературно-критических статьях много внимания уделял вопросам образования, воспитания и школьного обучения.

Н. Г. Чернышевский не оставил нам специальных трудов по теории педагогики, однако в его сочинениях представлена цельная система революционно-демократических взглядов по вопросам народного образования, обучения и воспитания подрастающих поколений. Развивая педагогические идеи В. Г. Белинского и А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевский рассматривал проблемы образования, школы и педагогики с материалистических, классовых позиций.

В работах Н. Г. Чернышевского содержались основные положения революционно-демократической педагогики, представлявшей собой вершину педагогической мысли домарксова периода. В них давался ответ по таким кардинальным для педагогики и школы вопросам, как: цель и задачи воспитания и образования, проблема всестороннего развития личности и разделение труда умственного и физического, роль наследственности и среды в формировании личности, биологическое и социальное в развитии человека, содержание и методы общеобразовательной школы, идейные и дидактические принципы построения школьного учебника и др.

Н. Г. Чернышевский смотрел на знание как на орудие в борьбе против социальной несправедливости. Он считал, что проблемы народного просвещения не могут быть последовательно разрешены без революционного преобразования общества на новых, разумных, социалистических началах.

Разоблачая лицемерную болтовню либералов, их фразы о формальном равенстве в области образования, Н. Г. Чернышевский писал: «Политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все эти три вещи соединены неразрывно. Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил; в ком не развиты умственные силы, тот не способен пользоваться властью выгодным для себя образом; кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, т. е. от нищеты, т. е. и от невежества». Чернышевский, следовательно, делает дальнейший шаг вперед в материалистическом обосновании педагогической науки.

* ИЮЛЬСКАЯ МОНАРХИЯ

...В последние годы июльской монархии было всем известно, что большинство депутатов, поддерживающих кабинет, выбирается людьми подкупленными и потому безнаказанно дает подкупать себя. В те времена всеобщее право выбора считалось само по себе достаточной гарантией для составления такой палаты, которая действительно была бы представительницей общественных потребностей. Теперь, когда опыт показал, что всеобщим избирательством дается власть обскурантам и реакционерам, многие лучшие

люди потеряли веру в этот принцип. Дело в том, что и тут, как во всех исторических делах, разные условия общественного благосостояния связаны одно с другим, и какое из них ни возьмете вы в отдельности, оно оказывается непрактичным без других условий. Политическая власть, материальное благосостояние и образованность — все эти три вещи соединены неразрывно. Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил; в ком не развиты умственные силы, тот не способен пользоваться властью выгодным для себя образом; кто не пользуется политической властью, тот не может спастись от угнетения, т. е. от нищеты, т. е. и от невежества. Эта неразрывность условий, похожая на фальшивый логический круг, приводит в отчаяние людей не твердых духом или нетерпеливых. Но что же делать, если так устроен свет? Нам, вероятно, будет случай поговорить об этом подробнее, если мы доведем рассказ о французской истории до тех времен, когда вопрос о всеобщем избирательстве получил практическую важность и когда потом первые опыты всеобщего избирательства оказались так неудачны. Теперь заметим только, что не одно всеобщее избирательство, а все права и блага общественной жизни находятся теперь и, вероятно, долго еще будут находиться в нелепом положении, представляясь возможным только как результаты таких фактов, которые сами должны служить их результатами.

Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений в 15-ти томах. М., ГИХЛ, 1950, т. VII, с. 97—98.

*«ЯСНАЯ ПОЛЯНА». ШКОЛА

Журнал педагогический, издаваемый гр. **Л. Н.** Толстым, Москва. **1862. «Ясная Поляна». Книжки для детей Книжка 1 и 2-я**

Этот педагогический журнал и эти книжки для народных школ издаются при школе, устроенной графом Л. Н. Толстым в селе или деревне Крапивенского уезда, Тульской губернии, Ясной Поляне. В первой же книжке журнала помещено описание школы. — Часов в 8 поутру звонят в школе, сзывая учеников из деревни. Они идут — и посмотрите на них, вы увидите замечательную черту:

«С собою никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы, другой раз, задержат дома какою-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись прибегает в школу».

Что же, это очень хорошо, что дети идут в школу с легким сердцем, без всяких тревог. В ожидании учителя ученики и ученицы болтают, играют, шалят, как бывает, впрочем, во всех шко-

лах. Но вот уже не во всех школах видит учитель при входе в класс то, что находит в классной комнате Яснополянской школы. В наших форменных училищах дети обыкновенно сторожат приход учителя и, завидев вдалеке своего наставника, торопливо рассаживаются по местам, принимают натянутый, чинный вид,— словом сказать, приучаются скрывать, лицемерить и подобострастничать. В Яснополянской школе этого нет.

«Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «мала куча!» или «задавили, ребята!» или «будет! брось виски-то» и т. д. — «Петр Михайлович! — кричит снизу кучи голос входящему учителю,— вели им бросить». «Здравствуй, Петр Михайлович», кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу; из кучи на полу — верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяло книжки, все остальные уже бегут к шкапу и кричат: и мне, и мне. «Дай мне вчерашнюю», «а мне кольцовую»[1] и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешкались? — Ничего не слышно. Будет». Уличенные покоряются и, запыхавшись, берутся за книгу и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате».

Садятся по местам дети, где кто попал, кому где вздумалось: начальственного распределения мест нет. Зато, принимаясь учиться без всякого принуждения и стеснения, дети учатся с таким же полным усердием, с каким до начала класса шалили. «Во время класса» (говорит автор статьи, вероятно гр. Толстой, а впрочем не знаем: статья не подписана) «я никогда не видел, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю». Оно и натурально, потому что учатся не по принуждению, а по охоте: кому показалось скучно, может уйти из класса, никто ему не мешает. Иногда случается в Яснополянской школе, особенно по вечерам перед праздником, когда дома топятся бани, дети расходятся, не досидев класса, но не от скуки, а потому что вспомнили, что дома их ждут.

«На втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» — Домой. — «А учиться? Ведь пение». — А ребята говорят домой! — отвечает он, ускользая со своей шапкой. — «Да кто говорит?» — Ребята пошли! — «Как же так?» — спрашивает озадаченный учитель, приготовивши свой урок,— «останься!» Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. «Что стоишь?» — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: — «Ребята уж во-он где, у кузни уж небось». — Пошли? — «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иваныч!» И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? — Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так — вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со ступеней и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те

[1] Так дети называют стихотворение Кольцова. — *Л. Т.*

пять, шесть, а иногда и семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверенным, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше, чем на половину уроков,— мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется,— влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок незаметно для них не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений».

Превосходно, превосходно. Дай бог, чтобы все в большем числе школ заводился такой добрый и полезный «беспорядок»,— так называет его в виде уступки предполагаемым возражателям автор статьи, его панегирист,— а по-нашему следует сказать просто: «порядок», потому что какой же тут беспорядок, когда все учатся очень прилежно, насколько у них хватит силы, а когда сила покидает их или надобно им отлучиться из школы по домашним делам, то перестают учиться? Так и следует быть во всех школах, где это может быть,— во всех первоначальных народных школах.

Такое живое понимание пользы предоставлять детям полную свободу, такая неуклонная выдержанность этого принципа подкупает нас в пользу редакции журнала, издаваемого основателем Яснополянской школы. В предисловии к журналу гр. Л. Н. Толстой говорит, что готов выслушать возражения против мыслей, кажущихся ему истинными, и что боится он только одного,— чтобы мнения, противные его мыслям, «не выражались желчно, чтобы обсуждение столь дорогого и важного для всех предмета, как народное образование, не перешло в насмешки, личности, в журнальную полемику», которая отвлекла бы от сущности дела к спорам и горячности из-за мелочей. Потому издатель «Ясной Поляны» просит «будущих противников» его мнений «выражать свои мысли» спокойным и безобидным тоном. Из уважения к порядку, установленному им в Яснополянской школе, и его горячей преданности этому доброму порядку мы исполним его желание; и без этого обстоятельства, т. е. если бы не знали мы, как свободно и легко устроено для детей учение в Яснополянской школе, мы, вероятно, не удержались бы от колкостей при разборе теоретических статей «Ясной Поляны», потому что есть в них вещи, напоминающие о знаменитых статьях г. Даля и г. Белюстина.

Вот, например, первая статья 1-й книжки, содержащая profession de foi [1] редакции. На первой же странице автор высказы-

[1] — программу *(франц.)*.

васт недоумение очень странное. «Отчего это», говорит он, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство?» — Это, говорит он, «явление, непонятное для меня». Оно стало непонятным только потому, что исключительные случаи возведены автором в общее положение. Мало ли чему может иногда противодействовать народ. При Иосифе II в Бельгии и Венгрии он противодействовал разрушению феодального порядка; при Аранде и Флориде Бланке в Испании он противодействовал отмененню инквизиции; у нас он противодействовал попыткам ознакомить его с возделыванием картофеля. Если я из этих исключительных случаев выведу общее заключение, будто бы народ «постоянно» противодействовал уничтожению привилегий, преследований, улучшению пищи, то оно действительно выйдет вещь непонятная. Только эта вещь, т. е. постоянство народного сопротивления всему полезному, вовсе не будет «явление», черта исторической жизни; эта вещь просто будет моя мечта, моя ошибка в построении силлогизма. В некоторых,— пожалуй, в довольно многих — случаях народ довольно упорно противился заботам об его образовании. Что ж тут удивительного? Разве народ — собрание римских пап, существ непогрешительных? Ведь и он может ошибаться, если справедливо, что он состоит из обыкновенных людей. А почему трудно предположить и то, что в этих случаях виновата какая-нибудь ошибка или какая-нибудь недобросовестность людей, принимавших на себя заботу о народном образовании? Ведь они тоже были люди; значит, могли ошибиться или могли действовать по эгоистическим расчетам, не соответствовавшим народной потребности. Ни в той, ни в другой альтернативе нет ничего непонятного.

Кроме того, что иногда (очень редко) случается упорное сопротивление со стороны народа образованию, по какой-нибудь случайной ошибке народа или его просветителей, есть еще один факт, который мог бы ввести редакцию «Ясной Поляны» в заблуждение насчет существенных отношений народа к образованию. Этот факт уже не исключительный, а общий и проходит через всю историю просвещения. Он состоит в том, что когда кто бы то ни был,— сам ли народ, т. е. большинство простолюдинов,— образованное ли общество, правительство ли задумает какую-нибудь реформу в народном образовании, реформа на первых порах встречает более или менее сильную оппозицию,— но не исключительно в народе, а точно так же и в образованном обществе (если ею занимается оно) и в некоторых членах самого правительства (если реформу задумывает правительство). Но тут нет никакой специальной черты, относящейся именно только к частному делу народного образования или только к народу. Это общая принадлежность реформ или перемен в чем бы то ни было и с кем бы то ни было, что они не совершаются без хлопот, без надобности толковать, рассуждать, убеждать. Возьмите самое простое дело,— например, хоть в какой-нибудь деревне починку моста, который стал плох и который всем в деревне одинаково нужен; все-таки снача-

ла потолкуют и поспорят — кто же? — Сами же мужики между собой. Мужики, которые посообразительнее и порешительнее,— раньше других увидят, что надобно чинить мост, а другие думают, что можно еще погодить этим делом, вот вам и неизбежность спора. Да разве в одном народе так? Во всяком классе то же самое. Помните, например, как шли дела о том, нужны или не нужны железные дороги, электрические телеграфы и пр. — в английских и во французских парламентах, палатах, в парижском институте были споры: одним казалось, что эти вещи нужны, полезны, другим,— что они неудобны, вредны.

Штука состоит в том, что везде по всякому делу обнаруживается существование двух партий: консервативной и прогрессивной, вечных партий, соответствующих двум сторонам человеческой природы — силе привычки и желанию улучшений. Натурально, что эти две партии являются и в деле народного образования, как в недрах общества, так и в самом народе. Есть мужики и мещане (как есть купцы, чиновники, дворяне), говорящие: будем жить по-старому и воспитывать детей по-старому; есть другие мужики и другие мещане, подобно другим купцам, чиновникам и дворянам, говорящие: постараемся устроить жизнь получше прежнего и станем воспитывать детей лучше, чем воспитывались сами.

Ну, что же тут особенного? Отчего тут смущаться, терять «понимание»?

Есть еще один факт, тоже проходящий через всю историю,— его заметила даже редакция «Ясной Поляны»; мужики стесняются посылать своих детей в школы потому, что сын или дочь помогали бы в чем-нибудь по хозяйству, оставаясь дома, или зарабатывали бы несколько денег на фабрике, или в каком-нибудь мастерстве. Это обстоятельство уже действительно прискорбное, когда дела родителей так стеснены, что мысль о пользе детей подавляется необходимостью как можно скорее извлекать из детей что-нибудь на подмогу хозяйству. Но и это разве у одних простолюдинов бывает? Сколько есть небогатых чиновников и дворян, которые принуждены не давать детям учиться, а как можно раньше определять их на гражданскую службу или в юнкера. Очень жаль, что это так; но разве это можно назвать упорством против образования? Вовсе нет,— очень многие из родителей, принужденных так поступать,— самые горячие приверженцы образования. Плачут, что не могут дать детям такого образования, как желали бы, но что ж делать, когда нет средств? — Ну, разумеется, относительно этого факта недостаточно успокаивать себя психологическими соображениями о врожденной силе консерватизма в человеческой натуре или о неизбежности ошибок, недоразумений и эгоистических целей, о чем рассуждали мы выше. Тут дело не в человеческой натуре, а в недостатке денег; значит, деятели народного образования должны заботиться о том, как бы улучшить материальное положение народа. Но и это опять не какая-нибудь специальная черта только простонародного образования,— и во всяком сословии будет учиться большее количество детей и будут

учиться они дольше, будут образовываться они лучше, если сословие будет пользоваться лучшим благосостоянием. Ни непонятного, ни особенного тут ровно ничего нет.

Так что же оказалось у нас? Большой помехой ученью детей простолюдинов служит бедность простолюдинов; иногда заботы о народном образовании могут оставаться неудачны по какой-нибудь случайной ошибке или недобросовестности заботящихся, иногда по какому-нибудь случайному недоразумению самих простолюдинов, а во всяком случае, и при успешном и при неуспешном ходе, улучшение народного образования, как и всякое другое улучшение, имеет против себя людей, в которых консерватизм слишком силен и которые составляют и в простом народе, как и во всяком другом сословии, довольно значительную долю (впрочем все-таки меньшинство), а другая, тоже довольно значительная доля простолюдинов (как и людей всякого другого сословия), будет очень горячо стоять за улучшение; впрочем, и эта доля, состоящая из людей, в которых прогрессивность решительно преобладает над консерватизмом, также только меньшинство в простом, как и во всяком другом сословии; а главная масса простонародья, как и всякого другого сословия, будет держать себя нерешительно, выжидать, приглядываться, как идет дело: пойдет оно хорошо, вся эта масса примкнет к прогрессистам; пойдет оно неудачно, вся она примкнет к консерваторам. Что тут особенного и непонятного? Неужели сама редакция «Ясной Поляны» не видела перед своими глазами всего, о чем мы говорим? Наверное, встречала она между мужиками таких непоколебимых прогрессистов, которые ломят себе все одно: «ученье — свет, а неученье — тьма», и которых никакие ошибки или неудачи народных просветителей не могут сбить с этого пункта; и наверное видела она, что масса выжидает и говорит «а посмотрим, что выйдет из начинающихся попыток».

Человек вообще — не то, что в частности простолюдин, а человек genus homo [1] или по другим натуралистам — species homo [2], двуногое млекопитающее, довольно тяжел на подъем, довольно склонен отлагать дело, если на первый раз видит неудачу или хоть не видит большой удачи с первого раза; но эти свойства он обнаруживает по всяким улучшениям, не в одном деле образования; а все-таки, рассуждая хладнокровно, надобно сказать, что он всегда расположен улучшать свое положение по всяким делам; значит, он скорее наклонен к образованию, чем упорен против него.

Но редакция «Ясной Поляны», предполагая в мужике какие-то особенные свойства, которых нет в человеке,— т. е. просто в человеке, какого бы там звания он ни был,— думает, что народ «постоянно противодействует» заботам помочь его образованию. Ну что, если бы в самом деле было так? Ведь тогда всем нам следо-

[1] — человеческий род *(лат.)*.
[2] — человеческий вид *(лат.)*.

вало бы бросить всякие заботы о народном образовании; между прочим графу Л. Н. Толстому не следовало бы основывать школу, издавать ни его журнала, ни его книжек. Ведь насильно мил не будешь; а навязывать какое-нибудь дело людям, которые вечно должны упорствовать против него по своей натуре, значит напрасно мучить их, напрасно утруждать себя.

Нет, редакция «Ясной Поляны» делает не такой вывод; оно и точно, не следует ей делать такого вывода, потому что она не думает, что народ враждебен образованию: на второй же строке первой страницы первой статьи своей она говорит, что «народ хочет образования», и мы напрасно опровергали противное мнение: она сама его отвергает, как видно из этой второй строки. Но если так, какими же судьбами на 9-й строке той же страницы очутились слова, против которых мы спорили, что будто бы «народ постоянно противодействует» и т. д.? А вот каким способом улаживаются эти две мысли, мало идущие одна к другой: если народ, желающий образования, постоянно противодействует всем заботам о его образовании, это значит, по мнению «Ясной Поляны», что мы, образованные люди, не знаем, чему его учить и как его учить, и никак не можем узнать этого. Что это за странность: возьмите неглупого человека какого хотите сословия, сведите его с неглупым человеком какого хотите другого сословия, и они могут растолковать друг другу, что кому из них нужно; отчего же это такая непостижимая вещь, что никак не могли нам растолковать неглупые люди из простолюдинов, чему нужно учить и как нужно учить их, простолюдинов. Сяду я на постоялом дворе, стану расспрашивать проезжих мужиков о чем хотите из их быта,— все их потребности и желания по всякому делу я могу узнать и понять, только будто бы по одному делу образования не могу. Это что-то неправдоподобно.

Но если это такое непостижимое дело, то, почем знать, не нужно ли нашим простолюдинам учиться, например, латинскому языку? Редакция «Ясной Поляны» хохочет: «Ну, этого уж им наверное не нужно!» отвечает она. (Или она не в состоянии отвечать даже этого?) А если вы хотя об одном предмете знаете, что его не нужно преподавать в народных школах, так вы, значит, уже имеете некоторое понятие о том, что нужно народу. Ведь судить о том, что не нужно, можно только на основании знания о нужном. Ведь отрицательные ответы основываются же на чем-нибудь положительном.

Или вы ничего не знаете не то что о предметах учения, а только о методах учения? Полноте, и об этом у вас есть верные понятия. Если бы кто-нибудь захотел поступить в Яснополянскую школу преподавателем и объяснил, что учить мальчишек нельзя иначе, как таская их за волосы, кормя оплеухами и т. д., ведь вы не приняли бы такого преподавателя? (Или приняли бы?) Нет, у вас положен принцип: учить не только без всяких наказаний, даже без всяких наград и совершенно никакого принуждения не употреблять. Метод прекрасный, за твердость в котором нельзя не

сочувствовать вам; но пока дело не в том, что ваш метод хорош, а в том, что у вас есть метод. Зачем же вы говорите, что вы не знаете метода, когда не только знаете, но даже исполняете.

«Да это еще не метод преподавания, это лишь система обращения с учениками». Положим, но из этой системы уж непременно происходит и метод преподавания, и притом очень определенный. Если наказывать и принуждать нельзя, нужно преподавать так, чтобы ученье было интересно и легко. Вы так и стараетесь делать. «Да нет, это все еще не метод». Как не метод? Ну вот, если кто-нибудь вам скажет: преподавать русскую историю надобно, заставляя детей зубрить наизусть руководство г. Устрялова,— что вы на это скажете? Опять расхохочетесь. Значит, вы знаете, как не следует преподавать русскую историю, а из этого обнаруживается, что вы знаете, как следует ее преподавать.

Быть может, напрасно мы говорим таким тоном с редакцией «Ясной Поляны». Быть может, она найдет его обидным. Но воля ваша, досадно слушать, когда люди, основавшие школу и преподающие в ней и даже утверждающие, что устроили свою школу очень хорошо и преподают в ней недурно,— когда эти люди говорят, что не знают, чему учить и как учить народ, и не знают даже, нужно ли его учить. Полноте, господа, говорить про себя такие пустяки.

А ведь нет, они говорят про себя не пустяки; они действительно не знают, чему и как учить, и есть в их программе, в передовой статье, которую мы разбираем, такие места, что даже ослабляют надежду на возможность им когда-нибудь узнать и понять это. Слушайте, читатель.

Стр. 8. В России «народ большей частью озлоблен против мысли о школе». Где же озлоблен против школы? Против дурных школ, в которых ничему не выучивают, в которых только бьют, терзают детей, притупляют их, развращают их, против таких школ народ точно озлоблен; но ведь против них озлоблены и мы с вами. Это значит только, что и мы с вами думаем, и народ думает об этом, как следует думать порядочным и неглупым людям.

Стр. 8. В той же России «все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу». Это было с грехом пополам правдою лет 20 тому назад или побольше. А теперь разве то? Из нескольких тысяч человек нынешних университетских студентов вы наверное не найдете даже одного десятка человек, которые были бы силой заставлены пойти в университет. Где вы видели таких студентов? Бог с вами, вы говорите бог знает что. А что касается до чина, даваемого за ученье, то из людей небогатых, которым надобно будет жить жалованьем, конечно, многие интересуются получением чина по праву ученой степени, но и то мало; поверьте, никто из них не учится собственно для чина; но не давать им его,— было бы несправедливостью, потому что ведь получают его на службе их сверстники, которые прямо из

гимназии пошли служить. Неужели справедливо было бы, чтобы молодой человек проигрывал по службе тем, что посвятил несколько лет на лучшее приготовление себя к ней университетским образованием?

Стр. 11 «Образование, имеющее своею основой религию, т. е. божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, насилие в этом случае законно».

Стр. 15. «В Германии девять десятых школьного народного населения выносят из школы столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книг в руки». В противоположность этому можно привести ходячий в низших слоях нашего среднего класса рассказ о том, как «немец землю пашет, а сам в руке книжку держит, читает». — Надобно быть слишком легковерным, чтобы утверждать то или другое.

Стр. 22. В народных школах Марсели преподается «счетоводство», т. е. бухгалтерия. «Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне». Это очень странно. Чего тут не понимать? Марсель — город торговый, и бухгалтерия может пригодиться всякому простолюдину. А что она может быть предметом преподавания, это доказывают все коммерческие училища, в которых читается курс бухгалтерии. Нет, по мнению автора статьи, делать бухгалтерию предметом преподавания не стоит потому, что «она есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики». Нет, бухгалтером сделаться не так легко; иначе порядочные бухгалтеры не были бы так редки и не получали бы такой большой платы в торговых конторах. Автор статьи не потрудился познакомиться с делом, иначе не порицал бы марсельские школы за преподавание бухгалтерии.

Стр. 26. «Хорошо немцам на основании 200-летнего существования школы исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет?» Что такое? Что такое? Глазам не верим. Неужели редакция «Ясной Поляны» думает, что это только немцам нужны народные школы, а нам не нужны? Да, по-видимому, так,— в этом духе тянется рассуждение на всей 26-й странице. Не нужно, дескать, нам народных школ, потому что «мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования». На следующей странице сначала как будто не то, что не нужно нам школ, а только то, что наши народные школы не должны быть рабским сколком с западных; но дальше опять то же, что в школах нет надобности у нас, потому что уже и «в Европе образование избрало себе другой путь, обошло школу», не нуждается в ней (стр. 28). Удивительно.

Тут же, на стр. 27-й, другая удивительная вещь: автор статьи убедился, что «народ подчиняется образованию только при насилии»,— ей-богу, так и написано в строке 24-й этой 27-й страни-

цы. — Тут же, 5-ю строками ниже, третья удивительная вещь: автор статьи убедился, что, «чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился критериум педагогики, т. е. знание того, чему и как должно учить». Неужели? Чем больше приобреталось людьми опытности в деле образования, тем менее могли они судить об этом деле? Неужели так? Это противоречило бы тем законам рассудка в жизни, по которым всегда бывает, что, чем больше знакомишься с предметом, тем больше знаешь его.

Стр. 29. «Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно». Повторяем: если не знаете, то нельзя еще вам быть основателями школ, наставниками в них, издателями педагогических журналов; вам надобно еще учиться самим,— отправляйтесь в университет, там узнаете. — Но вы думаете, что даже и не можете узнать,— очень жаль, если так,— но это свидетельствовало бы только о несчастной организации вашей нервной системы: если вы не можете понять такой простой вещи, как вопрос о круге предметов народного преподавания, то, значит, природа лишила вас способности приобретать какие бы то ни было знания.

Берем 2-ю книжку «Ясной Поляны» и просматриваем в ней руководящую статью, которая называется «О методах обучения грамоте». Общий смысл статьи — развитие мысли, что все методы обучения грамоте одинаково хороши или одинаково дурны, так что, по какой ни учить, все равно. С такой точки зрения пришлось бы говорить точно то же обо всем на свете. Например: какой способ добывать огонь самый удобный,— трение двух кусков дерева друг о друга, или кремень и огниво, или фосфорные спички? — все равно, каждым из этих способов можно достичь огня. Какая бритва самая хорошая: наша ли доморощенная из обломка косы, или плохая английская, или хорошая английская? — все равно, всякой можно обрить бороду. Какое делопроизводство самое лучшее: бухарское ли, или наше, или французское? — все равно, по каждому можно решить дело. Ведь подобные ответы свидетельствуют только, что у человека, их дающего, не установились понятия о предмете. Я, например, о многих предметах принужден давать такие ответы: например, спросите меня, какой метод интегрирования лучше: лейбницевский или ньютоновский,— я решительно не знаю, но слыхивал, что по тому и другому выучивались интегрированию; вот я и отвечаю: все равно, каждый годится. Или спросите меня, какой паровой плуг лучше: Бойлев или Фаулеров? Я не могу судить ни о том, ни о другом, но слыхивал, что можно тем и другим пахать; вот я и должен отвечать: оба хороши. Эти ответы показывают только, что я не гожусь быть ни преподавателем высшей математики, ни управляющим завода земледельческих машин, ни английским фермером; ими только прикры-

вается мое незнание. Помилуйте, как скоро есть два способа делать что-нибудь, то непременно один из этих способов вообще лучше, а другой вообще хуже; а если есть исключительные обстоятельства, в которых удобнее применяется менее совершенный способ, то знающий человек умеет в точности определить и перечислить эти исключительные случаи. А кого эти исключительные случаи смущают так, что он не может разобрать разницу между их особенностями и общим правилом, тот мало знаком с делом. Такое впечатление и производит общий смысл статьи «О методах обучения грамоте». Но кроме общего смысла всей статьи изумляют в ней многие отдельные места; например:

Стр. 9. «Народ не хочет учиться грамоте». Это напечатано на строке 16-й.

Стр. 10. «Факт противодействия народа образованию посредством грамоты существует во всей Европе».

Стр. 11. «Спор в нашей литературе о пользе или вреде грамотности, над которым так легко было смеяться, по нашему мнению, есть весьма серьезный спор». Неужели? Неужели может казаться не лишенным основательности мнение людей, утверждающих, что грамотность вредна? Да, на их стороне менее основательности и правды, чем на стороне людей, признающих пользу грамотности,— таков смысл последней половины 11-й страницы. Защитники грамотности — теоретики, противники грамотности — наблюдатели фактов, и «те и другие совершенно правы» (стр. 11, строка 20),— т. е. по теории грамотность полезна, а на практике оказывается вредной. Но это еще пока только колебание между двумя мнениями, а в начале стр. 12-й автор уже склоняется на сторону противников грамотности. Он говорит: если ближе всмотреться в действительные результаты нынешнего обучения грамоте, то «я думаю, что большинство ответит против грамотности» (стр. 12-я, строка 1-я).

Далее следуют на той же стр. 12-й очень неосторожные колкости против людей, занимающихся преподаванием в воскресных школах. Это уж решительно нехорошо. Каковы бы там ни были эти люди, умны ли они, по-вашему, или глупы, но они честные люди, любящие народ, делающие для него все, что могут. Если вы поднимаете на них руку, от вас должны отвернуться все порядочные люди.

На стр. 23-й находятся такие же колкости против людей университетского образования, занимающихся обучением народа, с пояснением, что «пономари учат лучше их».

Редакция «Ясной Поляны» может оскорбиться тем, как мы обозревали передовые статьи ее педагогического журнала, может сказать: зачем же вы брали из наших статей только эти места, а не брали других, имеющих совершенно противоположный смысл? Действительно, мы были бы несправедливы, если бы подбирали дурные места с целью сделать из них вывод, что редакция «Ясной Поляны» проникнута духом мракобесия. Но мы этого вовсе не хотим сказать, а хотим только указать ей, какие странные вещи по-

падаются в ее мыслях по отсутствию надлежащего знакомства с предметами, о которых она рассуждает. Мы говорим ей: прежде чем станете поучать Россию своей педагогической мудрости, сами поучитесь, подумайте, постарайтесь приобрести более определенный и связный взгляд на дело народного образования. Ваши чувства благородны, ваши стремления прекрасны; это может быть достаточно для вашей собственной практической деятельности: в вашей школе вы не деретесь, не ругаетесь, напротив, вы ласковы с детьми,— это хорошо. Но установление общих принципов науки требует, кроме прекрасных чувств, еще иной вещи: нужно стать в уровень с наукой, а не довольствоваться кое-какими личными наблюдениями да бессистемным прочтением кое-каких статеек. Разве не может, например, какой-нибудь полуграмотный заседатель уездного суда быть человеком очень добрым и честным, обращаться с просителями ласково, стараться по справедливости решать дела, попадающие ему в руки. Если он таков, он очень хороший заседатель уездного суда, и его практическая деятельность очень полезна. Но способен ли он при всей своей опытности и благонамеренности быть законодателем, если он не имеет ни юридического образования, ни знакомства с общим характером современных убеждений? Чем-то очень похожим на него являетесь вы: решитесь или перестать писать теоретические статьи, или учиться, чтобы стать способным писать их.

Редакция «Ясной Поляны» извинит нам жестокость этого приговора, если поймет, как в самом деле дурны многие из вещей, отысканных нами в ее статьях. Она убедится тогда, что мы говорим неприятную ей правду собственно из желания, чтобы она увидела опасность компрометировать себя такими странными тирадами, дурную сторону которых не замечала прежде, конечно, только по непривычке к теоретическому анализу мыслей, к выводу последствий и отыскиванию принципов. Просим ее не сердиться, но если она и рассердится, все равно: мы обязаны перед публикой не селадонничать с «Ясною Поляною», а прямо указать недостатки теоретического взгляда редакции этого журнала, потому что хорошие стремления его могли бы иначе подкупить многих на неразборчивое согласие со всем, что наговорено в «Ясной Поляне». А наговорено в ней все без разбора: и хорошее и дурное. Сущность дела состоит вот в чем:

За издание педагогического журнала принялись люди, считающие себя очень умными, наклонные считать всех остальных людей,— например и Руссо и Песталоцци,— глупцами; люди, имеющие некоторую личную опытность, но не имеющие ни определенных общих убеждений, ни научного образования. С этими качествами принялись они читать педагогические книги; читать внимательно, дочитывать до конца они не считают нужным,— это, дескать, все глупости написаны, до нас никто ничего не смыслил в деле народного образования. Но в прочтенных ими отрывках книг и статей излагаются взгляды очень различные: у одного автора рекомендуется один метод преподавания, у другого — другой,

у третьего — третий; у одного автора один взгляд на потребности народа, у другого — другой и т. д.; по одному автору, круг предметов преподавания для народа один, у другого — другой и т. д. Чтобы разобрать, кто прав в этой разноголосице, нужно тяжелое изучение, нужна привычка к логическому мышлению, нужны определенные убеждения. А эти люди не постарались приобрести ни одного из этих условий и потому не в силах ничего разобрать. Вот и явился у них вывод, что ничего нельзя разобрать, что все вздор и все правда, и все системы никуда не годятся, и все системы справедливы, и науки нет, и предмета нельзя знать, и методов нельзя определить. И осталось им руководиться только своими случайными впечатлениями да своими прекрасными чувствами. Но кое-что они все же читали и запомнили, и обрывки чужих мыслей, попавшие в их память, летят у них с языка как попало, в какой попало связи друг с другом и с их личными впечатлениями. Из этого, натурально, выходит хаос.

Лучшая часть «Ясной Поляны» — издающиеся при ней маленькие книжки для простонародного чтения, и хороша в них собственно та сторона, для выполнения которой не нужно иметь и убеждений в мыслях, а достаточно иметь некоторую личную опытность и некоторый талант: хорошо в них изложение. Оно совершенно просто; язык безыскусствен и понятен.

Чернышевский Н. Г. Полное собрание сочинений в 15-ти томах. М., ГИХЛ, 1951, т. X, с. 503—515.

Н. А. ДОБРОЛЮБОВ

Николай Александрович Добролюбов (1836—1861) — русский революционер-демократ, критик и публицист — уже в годы обучения в Главном педагогическом институте в Петербурге сблизился с Н. Г. Чернышевским и стал активным сотрудником журнала «Современник». Среди работ Н. А. Добролюбова по вопросам философии, науки, литературы было немало статей, посвященных проблемам образования и воспитания; они публиковались в «Современнике», а также в «Журнале для воспитания».

Как и Н. Г. Чернышевский, основные проблемы педагогики и школы Н. А. Добролюбов рассматривал с материалистических позиций. Он убедительно показывал вред биологического фатализма, верил в могущественную силу воспитания, боролся против расистских теорий, за подлинную науку в школе как основу мировоззрения учащихся.

Н. А. Добролюбов был твердо убежден, что только в результате народной революции возможно перестроить коренным образом систему просвещения, которая отвечала бы интересам народа. «...Без участия особенных, необыкновенных обстоятельств

нечего и ждать благотворного распространения образования и здравых тенденций в массе народа».

Н. А. Добролюбов развивал принцип материалистического монизма, направленный как против идеализма, так и против вульгарного материализма. В работах Н. А. Добролюбова с материалистических позиций рассматривались и процессы психической жизни человека. Он считал, что психология не может развиваться без данных физиологии. Все это создавало прочную научную основу для изучения педагогами процессов познания, восприятия знаний учащимися, процессов развития памяти, ума и т. п.

Впервые в истории школы и педагогической мысли Н. А. Добролюбов с такой глубиной и убедительностью показал вред авторитарного воспитания, раскрыл принципы революционного гуманизма и народности, связанные с борьбой против самодержавия и крепостничества. Выступления Н. А. Добролюбова против телесных наказаний в школе в условиях шестидесятых годов имели большой политический смысл.

МОЕ ПРИЗВАНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ЗВАНИЮ

Рано овладела мной благородная решимость посвятить себя на служение отечеству моему. Долго странные мечты волновали неопытный ум, но, наконец, остановился я на звании педагога. Размышляя об этом звании, я почувствовал в себе и способность, и желание, и терпение — все, что нужно для этого трудного дела... Я мог учиться,— это решили мои наставники и мои успехи в школе. Но я со временем могу учить,— это чувствую я сам в себе. Я способен передавать свои познания, потому что не обделен даром слова, потому что имею сердце, которое нередко само ищет высказаться, а что же больше требуется от педагога, который хочет быть полезным в своем небольшом кружке? У многих не станет терпения на этом трудном поприще, но о себе, по крайней мере, в настоящую минуту,— я могу сказать, что меня не остановит это препятствие. Неутомимо и твердо, с непременною решимостью, с любовью и с чистым желанием добра своим слушателям, хотел бы я проходить свое служение,— и совершенно уверен, что ревность моя не может остаться совершенно напрасною...

Одно смущает меня: я слаб, молод, неопытен. Как могу я передавать новые истины новому поколению, когда я сам только еще вступаю в жизнь, только еще жажду просвещения? Но для того-то и прихожу я в это святилище науки, чтобы в нем приготовить себя к совершенному прохождению своей должности; чтобы здесь в продолжение нескольких лет приучить себя к мысли быть наставником юношества — мне, юноше.

Не знаю, как примет меня избранное мною место воспитания, но я с радостью вступаю в него и в своем будущем желаю только того, чтобы мои будущие слушатели смотрели на меня хоть

в половину так хорошо, как я теперь — на всех моих будущих наставников,

Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в 9-ти томах. М.—Л., ГИХЛ, 1961, т. 1, с. 6—7.

О ЗНАЧЕНИИ АВТОРИТЕТА В ВОСПИТАНИИ

(Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова)

Умственное движение, возбужденное в нашем обществе событиями последних годов, обратилось недавно и к вопросам о воспитании. Теперь у нас основано уже два педагогических журнала, и, кроме того, статьи о воспитании появляются от времени до времени и в других изданиях. Но первый обратил внимание на это важное дело «Морской Сборник», поместивший в начале прошлого года статью о воспитании г. Бема, за которой последовали и другие статьи, которыми высказывались о воспитании мнения более или менее новые и справедливые. Многие из этих статей находили сочувствие в читателях, но ни одна из них не имела такого полного и блестящего успеха, как «Вопросы жизни» г. Пирогова. Они поразили всех — и светлостью взгляда, и благородным направлением мысли автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. Все, читавшие статью г. Пирогова, были от нее в восторге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы. В этом случае общество предупредило даже литературную критику, которая только подтвердила общие похвалы, не пускаясь в подробный анализ статьи и не делая никаких своих заключений. Это явление весьма много говорит в пользу русской публики, и оно тем более замечательно, что статья г. Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствованиями или пышными возгласами для усыпления нерадивых отцов и воспитателей, вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду; не обинуясь говорит о том, что у нас есть дурного,— смело и горячо, во имя высочайших, вечных истин, преследует мелкие интересы века, узкие понятия, своекорыстные стремления, господствующие в современном обществе. Сочувствие публики к такой статье имеет глубокий святой смысл. Значит, при всем своем несовершенстве, при всех увлечениях на практике, общество наше хочет и умеет, по крайней мере, понимать, что хорошо и справедливо, к чему должно стремиться. Оно уже имеет столько внутренней силы, что не пугается сознания своих недостатков, а сознание прошедшего и настоящего зла есть лучшее ручательство за возможность добра в будущем. С глубокой радостью и искренним сочувствием приветствуя этот благородный порыв русских людей, мы решаемся высказать по поводу статьи г. Пирогова несколько соображений, на которые наводит она вся-

кого мыслящего читателя. Делаем это тем с большей смелостью, что до сих пор нигде еще не встречали более честного развития тех мыслей, которые заключаются в общих афористических положениях г. Пирогова.

Сущность мыслей, изложенных в «Вопросах жизни», состоит в следующем. Главные и высшие основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, оканчивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости *или* отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, *или* следовать своим правилам и убеждениям, становясь таким образом противниками общественного направления. Но жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов — слишком безнравственно и отвратительно; а идти против общества — где же взять силы на это? К такой борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вкоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т. п. Между тем, вступая в жизнь, человек хочет иметь какое-нибудь убеждение, хочет определить, что он такое, какая его цель и назначение. Всматриваясь в себя, он находит уже готовое решение этих вопросов, данное воспитанием, а присматриваясь к обществу, видит в нем стремления, совершенно противоположные этим решениям. Он хочет бороться со злом и ложью,— но здесь-то и оказывается вся несостоятельность его прежнего воспитания; он не приготовлен к борьбе, он должен сначала перевоспитать себя, чтобы выйти на арену бойца... А между тем, годы летят, жизнь не ждет, нужно действовать... и человек действует, как попало, часто падая под бременем тяжелых вопросов, увлекаясь стремительным течением толпы то в ту, то в другую сторону,— потому, что сам собой он не умеет действовать,— в нем не воспитан внутренний человек, в нем нет убеждений. А убеждения даются нелегко: «только тот может иметь их, кто *приучен с ранних лет проницательно смотреть* в *себя*, кто приучен с первых лет жизни *любить искренно правду*, *стоять за нее горою и быть непринужденно откровенным* — как с наставниками, так и со сверстниками».

На этом останавливается г. Пирогов. Он указывает зло в воспитании и доказывает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает понимать и угадывать причину зла: преобладание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний человек, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными,— этого г. Пирогов не разбирает подробно, а опять предоставляет только угадывать. Мы решаемся высказать здесь несколько мыслей об этом, родившихся в нас по прочтении «Вопросов жизни».

Трактуя со своих педагогических высот вопросы о воспитании,

мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного недоставало: не спросили самих овец. Так точно, бóльшая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, общепсихологической и т. п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых... Оттого дитя нередко жертвуется педагогическим расчетам. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать, что ему угодно. «Дитя не должно иметь своей собственной воли, говорят премудрые педагоги: — оно должно слепо подчиняться требованиям родителей, учителей, вообще старших. Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение — главное и единственно необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя».

Не правда ли, что все это кажется очень логическим и справедливым? Но, припоминая характеристику этого *разумного* воспитания, сделанную в «Вопросах жизни», и сами еще не слишком отдаленные от впечатлений собственного воспитания и учения, мы не можем без недоверчивой улыбки слушать логические рассуждения. Все они, очевидно, обнаруживают только одно: страшную педантическую гордость почтенных педагогов, соединенную с презрением к достоинству человеческой природы вообще. Говоря, что в лице воспитателя осуществляются для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недосягаемую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Нетрудно, конечно, согласиться, что если бы возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло бы особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей). Но, во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать такого *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А, во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время была бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага. Для этого требуется слишком много условий. Прежде всего, нравственные правила воспитателя должны быть безусловно верны и строго проведены по всем, самым частным и мелочным случайностям жизни. Темных вопросов, сомнительных случаев для него никогда и никаких не должно быть: иначе — что же он станет делать, если в подобном случае придется приказывать ребенку, который всякое предписание исполняет без-

условно, следовательно, вызвать на рассуждение и соображение никак не может? Кроме того, в воспитателе предполагается еще при этом совершенное бесстрастие: он не может увлечься ни гневом, ни любовью, не может чувствовать лени и утомления, для него не может существовать хорошее и дурное расположение духа, он должен быть не обыкновенным человеком, а особенного рода снарядом, в котором должен без всяких уклонений осуществляться нравственный закон. Но, сколько нам известно, подобные снаряды еще не изобретены, а если иные и объявляют, будто они открыли секрет такого изобретения, то в этом опять выражается только их презрение к человеческой природе и желание во что бы то ни стало не походить на людей. Если же в воспитателе допустить возможность увлечения, то как можно поручиться за безусловную непогрешимость его действий в отношении к ребенку? И не лучше ли с самых первых лет приучать ребенка к разумному рассуждению, чтобы он как можно скорее приобрел уменье и силы не следовать нашим приказаниям, когда мы приказываем дурно?

В умственном отношении от идеального наставника тоже требуется ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами. Самая натура его должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях. Иначе что выйдет, если учитель будет, например, восхищаться Державиным и заставит ученика учить оду «Бог», а тому нравится уже Пушкин, а ода «Бог» представляет совершенно непонятный набор слов? Что, если целый год морят над музыкальными гаммами ребенка, у которого пальцы давно уже свободно бегают по клавишам и который только и порывается играть и играть... Что, если дитя восхищается картиной, статуей, пьесой, любуется цветами, насекомыми, с любопытством всматривается в какой-нибудь физический или химический прибор, обращается к своему воспитателю с вопросом, а тот не в состоянии ничего объяснить?.. Тут уже плохое безусловное повиновение! А много ли найдется наставников и воспитателей, которые бы умели объяснить *все* детские вопросы? Многим, конечно, не раз случалось видеть, как иногда семи- или восьмилетнее бойкое дитя забьет в пух и поставит в тупик иного почтенного старичка. А между тем этот почтенный старичок имеет своего воспитанника, который обязан безусловно его слушаться!.. Этот уж, конечно, никого в тупик не поставит.

Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался, а требующий только, чтобы он слушался, должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить в*се* вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь

силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще. Откроет ли он в ребенке наклонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков, и пр. и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не столько приготовлен, не столько развит, чтобы руководить других. А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.

Но даже если мы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко, далеко не всегда), то во всяком случае он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за 20—30 лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их нелепостью. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится: старание совершенно естественное и понятное, но тем не менее вредное в высшей степени, как скоро оно доходит до стеснения собственной воли и ума ребенка. Из этого происходит то, что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, и восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых придется ему действовать,— совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха,— и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе.

Если предрассудки и заблуждения старого поколения насильно, с малых лет, вкореняются во впечатлительной душе ребенка, то просвещение и совершенствование целого народа надолго замедляется этим несчастным обстоятельством. Горький опыт жизни убеждает, правда, целое поколение в неверности того, о чем толковали ему в детстве, и человек теряет часть своего детского энтузиазма к давним внушениям, не оправданным жизнью; но все еще по привычке он держится этих внушений и передает их детям, только с меньшей восторженностью, чем ему самому передавали их. Новое поколение утрачивает еще частичку благоговения к внушенным мнениям; но зато родовая привычка усиливается, и чем дальше, тем бессознательнее, и потому самому, тем крепче держится народ за предания отцов. Нужно, чтобы жизнь сделала невозможным приложение этих, давно ставших мертвыми, преданий, нужно, чтобы явился мощный гений мысли, чтобы заставить общество почувствовать нужду и возможность изменения в принятых неразумных началах. И после этого открытия, как медленно, как слабо принимается новая мысль, как долго не проникает она в глубину души людей и не распространяется в

массах! Прошли столетия после того, как указано движение земли, а до сих пор простолюдин наш, слыша беспрестанно, что солнышко взошло и закатилось, смотрит на него, как на огромный фонарь, подвигающийся по небесному своду от востока до запада. Девять веков уже Россия оглашается божественным учением христианства, но в народе до сих пор живы поверья о домовых, водяных и леших. Даже те, которые впоследствии теоретически освобождаются от детских верований, на практике долго еще им подчиняются. Много есть образованных людей, имеющих хорошее понятие о явлениях электричества и все-таки прячущихся от ужаса в темную комнату во время грома; точно так же, как есть множество других, достигших до уменья рассуждать об истинном достоинстве человека и все-таки в своем знакомом ценящих более всего изящество французского выговора и модный жилет. Отчего происходит это, как не от влияния неразумных впечатлений детства, перешедших к ребенку, по несчастию, от тех, кого он любит или уважает?.. «Влияние старших поколений на младшие неизбежно, скажете вы,— и его нельзя уничтожить, тем более, что при дурных сторонах оно имеет и много хороших; все сокровища знаний, собранные в прошедших веках, передаются ребенку именно под этим влиянием, и без него нельзя поставить человека на ту точку, с которой он должен начать в жизни собственное продолжение всего, что до него было сделано человечеством». Возражение совершенно справедливое, и мы поступили бы безумно, если бы стали требовать уничтожения того, что естественно, само по себе является, существует и уничтожиться не может. Но мы не видим также причины и ратовать за то, что неизбежно само по себе. Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины. Мы говорим только о том,— зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного*, *слепого* подчинения *мнениям* предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только то, *чего я хочу*, и только *так*, *как я хочу*, и только *потому*, что *я хочу*?.. А объявляя такое безусловное повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти. Как это вредно действует *на* все нравственное существо ребенка, ясно можно видеть из бесчисленных опытов, равно как и из теоретических соображений. Представим некоторые из них.

Прежде всего определим яснее, что нужно разуметь под *безусловным* повиновением. *Безусловный* — значит независящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возможных случайностях, не происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, но существующий самобытно и сам в себе заключающий свое оправдание. Таково именно бывает повиновение, которого требуют у нас от детей

и которого необходимость еще недавно доказывал весьма сильно в «Морском Сборнике» (1856 г., № 14) г. пастор Зедергольм. Из этого следует, что ребенок должен слушаться без рассуждений, слепо веровать своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым, и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо.

Посмотрим же, какое психологическое действие может произвести подобное отречение от своей воли в дитяти.

Предположим сначала идеальных воспитателей и наставников. Их внушения всегда справедливы, всегда последовательны, всегда соразмерны со степенью духовного развития ребенка; они сами любимы и уважаемы детьми. Предположим, что подобные воспитатели требуют от детей повиновения *безусловного*, а не *разумного*. Что из этого выходит?

Отдается приказание; ребенок исполняет его беспрекословно; за это его хвалят и награждают. Но в самом поступке нет ничего достойного награды,— ребенок потому и исполнил приказ тотчас, что приказанное дело казалось ему совершенно естественным, что это согласно было с его собственным желанием; за что же его хвалят? Очевидно, за послушание.

Дается другое приказание; воспитаннику оно не нравится, он находит его несправедливым, неуместным и представляет свои возражения. Ему говорят, чтобы слушался, а не рассуждал, и гневаются. Он поневоле повинуется. Но мысль, что его возражения были справедливы, остается у него во всей силе; за что же, значит, бранили его? — Ясно, за что — за непослушание.

Подобные случаи повторяются часто, и в душе ребенка малопомалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое последование авторитету.

Вы скажете, что впоследствии, сделавшись поумнее, воспитанник сам поймет, как разумны были приказания воспитателя. Это, конечно, и бывает очень часто, и это прекрасно, но только для воспитателя, который таким образом приобретает себе более уважения,— но никак не для воспитанника, на которого все подобные открытия имеют совершенно противное влияние. Увидевши, через год, через месяц, неделю, день, час, наконец, но, во всяком случае поздно (потому, что дело уже сделано, и сделано не по убеждению, а по приказу),— увидевши, что его противоречие было глупо и неосновательно, ребенок теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... А может быть, думает он,— что-нибудь тут не так... Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я неправ... Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях — черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одарен-

ных замечательной силой воображения в теории, но не имеющих отваги осуществить свои мысли на практике.

А что еще, если ребенок был прав в абсолютном смысле, если его противоречие было истинно с точки зрения высших принципов, а несообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это, так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, но мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней.

Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, он находит несправедливым это запрещение, но через неделю, на одном вечере, другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма: два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: вот видишь, что может выйти из этого?..

Мальчик входит в близкие отношения со старым слугой; гордый гувернер бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушается и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик-слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; гувернер, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался!.. Погоди, он тебя еще бить будет, если станешь по-прежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком как будто в преступлении.

Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно, стан выпрямить, идти плавно, голову держать прямо, говорить только, когда спрашивают, и т. п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и все такие резвые, веселые; они бегают, шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!..

И тому подобное. Рассудите беспристрастно, насколько безусловное повиновение служит здесь к развитию нравственного чувства. Не убивает ли, напротив, такое воспитание и тех добрых, святых начал, которые природны ребенку? Не естественно ли, что при этом он примет исключение за правило, извращенный порядок за естественный? И кто в этом будет виноват? Неужели сам он? А между тем, какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребеп-

ком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы он привык сам отдавать себе отчет в своих действиях и исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правде самого дела!.. Правда, тогда многим воспитателям пришлось бы отступиться от своего дела, потому что их воспитанники доказали бы им, что они не умеют приказывать!..

Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, *безусловное* повиновение вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только оно *начинается*, а не прямо родится с ними). Это сознание необходимо требует удовлетворения, состоящего в возможности следовать *своим* стремлениям, а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей. Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, т. е. дается ему простор думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радушен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливость чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда вместо сознательной личной жизни дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием чужой воли,— тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душой ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим, и делается жертвой самых низких чувств и расположений. В отношении к самому воспитателю, до тех пор пока не усвоит себе *безусловного* достоинства машины, воспитанник бывает очень раздражителен и недоверчив. Да и впоследствии, успевши даже до некоторой степени обезличить себя, он все-таки остается в неприятных отношениях к воспитателю, требующему только *безусловного* исполнения приказаний, справедливо, хотя и смутным инстинктом постигая в нем притеснителя и врага своей личности, от которой, при всех усилиях, человек никогда не может совершенно отрешиться.

Нужно ли говорить о том губительном влиянии, какое производит привычка к *безусловному* повиновению на развитие воли? Кажется, совершенно излишне, и мы бы охотно прошли молчанием этот пункт, если бы не имели перед глазами странных положений г. Зедергольма («Морской Сборник», № 14, стр. 38—39), утверждающего, что «усилие, которое делает дитя, чтобы преодолеть собственную волю и подчинить ее чужой,— развивает его *нравственную силу* (!). Этим одним возбуждается в душе его первое проявление нравственности, первая нравственная борьба, и только с нее начинается собственно *человеческая* жизнь. А от беспрестанного упражнения в этой борьбе силы его воли укрепятся так, что он после, когда его воспитание окончено, в состоянии повиноваться *самому себе* и исполнять то, что рассудок и совесть

требуют от него». Все это рассуждение очень напоминает нам одного благоразумного родителя, который, желая развить в сыне телесную ловкость, клал его спиной поперек на узкую доску, поднятую аршина на полтора от земли, и заставлял таким образом балансировать. Ребенок болтал руками и ногами, стараясь найти себе точку опоры, не находил ее, изнемогал и со страшным криком скатывался с доски. Развился он при таких умных мерах очень уродливо, да еще вдобавок никогда не мог впоследствии даже пройти моста без внутреннего содрогания. Вообще эта система — клин клином выбивать — давно у нас известна, и давно мы видим ее страшные результаты. Дитя боится темноты,— его запирают в темную комнату; дитя питает отвращение к какому-нибудь кушанью,— его целую неделю кормят нарочно этим кушаньем; дитя любит сидеть за книжкой,— его посылают гулять; оно хочет бегать,— ему велят сидеть на месте,— и это делается весьма часто не из сознания необходимости или пользы того, что приказывают, а из чистых и бескорыстных педагогических видов,— чтобы приучить ребенка к послушанию... Впрочем, наши практические воспитатели несколько последовательнее г. Зедергольма; они просто говорят: «Нужно привыкать к покорности; если теперь его характер не переломить, то уже после поздно будет». Таким образом они откровенно признаются, что имеют в виду подарить обществу будущих Молчалиных. Но г. Зедергольм уверяет, что послушанием укрепляется сила воли! Да помилуйте, ведь это все равно, как если бы я, уничтожая всякий порыв рассудка в моем воспитаннике, каждый раз говоря ему: не рассуждайте [как и делается обыкновенно у воспитателей, требующих *безусловного* повиновения], вздумал бы вывести такого рода заключение: «этим развиваются его умственные способности, потому что тут он должен соображать внутренно и взвешивать справедливость моего мнения и несправедливость своих возражений». Не правда ли, что это столь же логическое предположение, как и г. Зедергольма? И как легко таким образом воспитывать детей!

Напрасно г. Зедергольм указывает на *борьбу*. Здесь, собственно, нет борьбы, а есть только уступка без боя, которая при частом повторении производит не крепость воли, а нравственное расслабление. Да и если бывает в самом деле борьба, то самая неразумная: с одной стороны, внутренняя сила, природное влечение, которое ребенку представляется правильным, а с другой — внешнее, непонятное давление чужого произвола, или того, что ребенок считает произволом... При *безусловном* повиновении победа обыкновенно остается на стороне *внешней* силы, и это обстоятельство неизбежно должно убить внутреннюю энергию и отбить охоту от противодействия внешним влияниям. Притом не нужно упускать из виду еще одного обстоятельства: многие из приказаний, отдаваемых ребенку, бывают такого рода, что он не имеет еще о них определенного мнения и ему лично все равно — исполнить их или не исполнить. Не понимая, зачем и почему, он

делает то, что велено, только потому, что это велено. Тут уже борьбы никакой нет, а господствует полная бессознательность, обращающаяся потом в привычку. Воспитанный таким образом человек во всю свою жизнь остается под различными влияниями, которые определяются не разумной необходимостью, не обдуманным выбором, а просто случаем. В чьи руки человек прежде всего попадается, тому будет следовать.

Каково влияние *безусловных* приказаний на *совесть* (на что указывает также г. Зедергольм),— можно понять из всего, что было до сих пор сказано. Привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано».

Это все следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения. Но вспомните еще, сколько с ней сопряжено других неудобств, являющихся при исполнении. Приказания воспитателя могут быть несправедливы, непоследовательны и, таким образом, будут искажать природную логику ребенка. Если наставников и воспитателей несколько, они могут противоречить друг другу в своих приказаниях, и дитя, обязанное всех их равно слушаться, попадет в темный лабиринт, из которого выйдет не иначе как только совершенно потерявши сознание нравственного долга (если не успеет дойти само до *своих* правил и, следовательно, до презрения наставников). Все недостатки воспитателя, нравственные и умственные, легко могут перейти и к воспитаннику, приученному соображать свои действия не с нравственным законом, не с убеждением разума, а только с безусловной волей воспитателя.

Таким образом, отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков,— вот дары, которыми *безусловное* повиновение при воспитании наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!.. И с такими-то качествами человек должен ратовать за свои убеждения против целого общества, и он, привыкший жить чужим умом, действовать по чужой воле, он должен вдруг поставить *себя* меркой для целого общества, должен сказать: вы ошибаетесь, я прав; вы делаете дурно, а вот как нужно делать хорошо!.. Да где же он возьмет столько силы? Во имя чего будет он бороться? Неужели во имя авторитета своих наставников, которые до сих пор управляли его жизнью и понятиями? Да кто же, наконец, дал ему право на это? Собственно говоря, его отношения и теперь нисколько не изменились: до сих пор были подчиненные отношения в воспитании и обучении, теперь настали точно такие же

отношения в службе и общежитии. Какая же голова может переварить такое умозаключение: вот черта — пятнадцать, двадцать лет,— до которой ведут тебя, заставляя беспрекословно и *безусловно слушаться* других; это делается для того, собственно, чтобы, перейдя через эту черту, ты умел *бороться* с другими. Гораздо естественнее заключить, что и в последующей жизни человек должен вести себя именно так, как до сих пор заставляли его.

Все эти соображения имеют в виду, разумеется, совершенный успех системы *безусловного* повиновения. Но есть натуры, с которыми подобная система никак не может удасться. Это натуры гордые, сильные, энергические. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлой рутиной, узкими понятиями какого-нибудь, весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются ярыми, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастны сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя.

Самый яркий пример подобного оборота дела представляет *Вольтер*, воспитанный в благочестивых, основанных на строгом, мертвом повиновении, правилах иезуитских школ. Один раз, дойдя до убеждения в неправости своего учителя, подобный ученик уже не останавливается... Да и что могло бы остановить его? И хорошее и дурное, и ложное и справедливое у него перемешано в приказаниях безусловных, и представляется ему под одной призмой стеснения его личности. Нравственное чувство в нем не развито, ум не приучен к спокойному, медленному обсуживанию своих действий; все, что он знает и чему верит, вбито ему в голову насильно, без всякого участия его собственной воли и чувства. Поэтому весь внутренний мир, как развитый им не от себя, а навязанный извне, представляется ему чем-то чуждым, внешним, и весь, разом, без большого труда, опрокидывается, особенно, если при этом вмешивается еще какое-нибудь влияние, совершенно противоположное влиянию воспитателей. В ожесточении против угнетавших его он развивает в себе дух противоречия и становится противником уже не злоупотреблений только, а самых начал, принятых в обществе. Разумеется, его ждет скорая гибель, или жизнь, полная скорбного недовольства самим собой и людьми, пропадающая в бесплодных исканиях, с неуменьем остановиться на чем-нибудь. И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвой учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще, просто в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа.

Но чего вы хотите? — спросят нас. Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка как собаку, заставляя его выделывать те или другие штуки, по тому или другому знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта ведома была не только учителю, но представлялась ясной и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели высказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению.

«Но это смешная и нелепая претензия, скажут глубокомысленные педагоги, презрительно улыбаясь в ответ на наши доводы. Разве можно от маленького дитяти требовать правильного обсуждения высоких нравственных вопросов, разве можно *убеждать* его, когда он не развит настолько, чтобы понимать убеждения? Безумно было бы, посылая мальчика гулять, читать ему целый курс физиологии, чтобы доказать, почему и как полезна прогулка, точно так, как было бы нелепо, задавая таблицу умножения, перебирать все математические действия, в которых она необходима, а отсюда уже вывести пользу ее изучения... Главная задача воспитания состоит в том, чтобы добиться во что бы то ни стало беспрекословного исполнения воспитанником приказаний высших, и если нельзя достигнуть этого посредством убеждения, то надобно добиться посредством страха».

Во всех этих рассуждениях один недостаток — принятие нынешнего statu quo[1] за нормальное положение вещей. Я с вами согласен, что дети неразвиты еще до ясного понимания своих обязанностей; но в том-то и состоит ваша обязанность, чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются. А вы вместо того, чтобы внушать им сознательные убеждения, подавляете и те, которые в них сами собой возникают, и стараетесь только сделать их бессознательными, послушными орудиями вашей воли. Уверившись, что дети не понимают вас, вы преспокойно сложили руки, воображая, что вам и делать нечего больше, как сидеть у моря и ждать погоды: авось, дескать, как-нибудь раскроются способности, когда подрастет ребенок,— тогда и потолковать с ним можно будет, а теперь пусть делает себе, что приказано.— В таком случае, на что же вы и поставлены, о, глубокомудрые педагоги? Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг — добиться, чтобы вас понимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас; вы должны приноравливаться к его природе, к его

[1] — состояние *(лат.)*.

духовному состоянию, как врач приноравливается к больному, как портной к тому, на кого он шьет платье. «Ребенок еще не развит»,— да как же он и разовьется, когда вы нисколько об этом не стараетесь, а еще, напротив, задерживаете его самобытное развитие? По вашей логике, значит, нельзя выучиться незнакомому языку сколько-нибудь разумным образом, потому что, начиная учиться, вы его не понимаете,— а надобно вести дело, заставляя ученика просто повторять и заучивать незнакомые звуки без знания их смысла; после, дескать, когда много слов в памяти будет, так и смысл их как-нибудь, мало-помалу, узнается!.. Во всех этих возражениях едва ли что-нибудь выказывается так ярко, как желание спрятать свою лень и разные корыстные виды под покровом священнейших основ всякого добра. Но, унижая разумные убеждения, заставляя воспитанника действовать бессознательно, можно несравненно скорее подкопать их, нежели всяческим предоставлением самой широкой свободы развитию ребенка... Все эти близорукие суждения о неразвитости детской природы чрезвычайно напоминают тех господ, которые восстают против Гоголя и его последователей за то, что эти писатели просто пересыпают из пустого в порожнее, что они никого не научают и что людей, на которых они нападают, можно пронять только дубиной, а никак не убеждением... Как будто бы дубина может кого-нибудь и чему-нибудь научить! Как будто бы побивши человека, вы через то делаете его нравственно лучшим или можете внушить ему какое-нибудь убеждение, кроме разве убеждения, что вы так или иначе сильнее его!.. Для дрессировки, правда, *argumentum baculinum*[1] очень недостаточен; таким образом лошадей выезжают, медведей плясать выучивают, и из людей делают ловких специальных фокусников. Но при всей ловкости в своем мастерстве,— ни лошади, ни медведи, ни многие из людей, воспитанные таким образом, ничуть не делаются от того умнее!..

«А как же, говорят еще ученые педагоги: — предохранить дитя от вредных влияний, окружающих его? Неужели позволить ему доходить до сознания их вредности собственным опытом? Таким образом, ни один ребенок не остался бы цел. Испытавши, например, что такое яд, или что значит свалиться в окошко из четвертого этажа, дитя наверное не останется очень благодарным тому педагогу, который, по особенному уважению человеческой природы, принялся бы в критическую минуту за убеждения, а не решился бы просто отнять яд или оттащить ребенка от окошка...» Оставляя в стороне всю шутовскую нелепую сторону этого возражения, по которому, например, подчиненный не может спасти утопающего начальника (потому, что он от него не может требовать безусловного повиновения, а без этого спасение невозможно), заметим одно. Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахару,— что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться и слушаться, не давая им настоя-

[1] Буквально — «палочное доказательство» *(лат.)*.

щего понятия о вещах, не пробуждая в них никаких разумных убеждений.

Да и хоть бы справедливы были жалобы на неразумность детей! А то и они оказываются чистейшей клеветой, придуманной для своих видов досужим воображением неискусных педагогов. Прежде всего можно заметить, что не воспитание дает нам разумность, так же как, например, не логика выучивает мыслить, не грамматика — говорить, не пиитика — быть поэтом и т. п. Воспитание, точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своей задачей только возбуждение и прояснение в сознании того, что уже давно живет в душе, только живет жизнью непосредственной, бессознательно и безотчетно. Придайте разумность обезьяне, с вашей системой *безусловного* повиновения, и тогда целый мир с благоговением преклонится перед этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать, и потому должны смиренно признать права разумности в самой природе ребенка и не пренебрегать ею, а благоразумно пользоваться теми выгодами, какие она вам представляет.

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определительно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех или четырехлетнее дитя не слыхало и половины тех слов, которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое нужно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет вам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомого ему слова ничуть не хуже, как вы сами сделаете это, изучая уже в совершенном возрасте какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует, что, по крайней мере, способность к наведению и аналогии, уменье классифицировать весьма рано развивается в ребенке.

То же самое нужно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукой; видя, что зимой бывает снег, а летом — нет, ребенок при таянии снега весной догадывается, что лето приближается, и пр. и пр. Всякое дитя ласкается к тому, кто его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т. п.

Мало этого: дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им и не походили на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение, и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученым педагогам, что дитя не способно понимать разумное убеждение, а может быть управляемо только страхом, обманом и т. п.? Я никак не могу сообразить, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное. Утешить дитя разумно, если оно плачет,— нельзя; а сказать «не плачь, а то тебя бука съест», или «перестань, а не то — высеку»,— можно. Желал бы я знать, какое отношение между детским плачем и букой или розгой и какая логика предполагается в ребенке при подобных увещаниях?

«Но, говорят, ребенок еще не может рассуждать правильно о частных случаях, потому что он не имеет данных: он еще так мало видел и знает». Это в высшей степени справедливо, и обязанность воспитателя в том именно и состоит, чтобы сообщить дитяти, сколько возможно скорее, возможно наибольшее количество всякого рода данных, фактов, заботясь при этом особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком. Поводы к подобному сообщению фактов может представлять самое противоречие ребенка, на которое не отвечать может наставник только по лености или по трусости своей, а никак не по разумному убеждению. Вы заставляете вашего воспитанника сделать что-нибудь; он говорит, что сделать этого нельзя; — а вы ему покажете, как это сделать. Он сам что-нибудь хочет совершить, а вы говорите, что это невозможно, и спрашиваете его, как он хотел бы исполнить свое намерение. Он рассказывает свои мечтательные планы; вы последовательно и подробно доказываете неисполнимость его предприятия. И в этом одном сколько представляется вам прекрасных поводов передать ребенку множество верных, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека и об устройстве общества! И поверьте, что ребенок сумеет понять ваши объяснения и принять их к сведению.

Вообще можно сказать, что в непонятливости детей большей частью виноваты сами взрослые. У нас обыкновенно жизненные случайности потрясают несколько твердость чистой логики; de jure и de facto[1] — неразрешимо переплетаются, и мы, по привычке к уклонениям, часто допускаем такие применения основных принципов или такие общие выводы из частных фактов, которых чистое мышление никак принять не может. Чистая девственная логика детской головы этого не допускает, и потому все нелогичности, допускаемые нами незаметно для нас самих, из деликатного почтения к statu quo, упорно не понимаются детьми. Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически несоответствующие принятому началу. Твердое настаивание на этих нелогичностях,

[1] — юридически и фактически *(лат.)*.

без подробного и откровенного разъяснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению природного здравого смысла в ребенке, и, к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто.

Столь же много вредит понятливости детей и неестественный порядок, принятый у нас вообще в обучении. Познания могут быть приобретаемы только аналитическим путем; сама наука развивалась таким образом; а между тем, даже в самом первоначальном обучении начинают у нас с синтеза! Порядок совершенно извращенный, от которого происходят в занятиях неясность, запутанность, безжизненность. Каждая наука начинается, например, введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т. п. Спрашиваю вас, как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это прежде, чем он изучит самую науку? — История разделяется на древнюю, среднюю и новую: каждая часть делится на следующие периоды, и пр. На чем держится это деление, к чему оно примкнет в голове мальчика, который об истории понятия не имеет? География есть наука, показывающая, и т. д.; она состоит из трех частей: математической, физической и политической. Первая говорит о том-то, вторая о том-то, и пр. Можно ли ожидать, чтобы, начиная с этого географию, ребенок мог разумно усвоить себе что-нибудь?

А между тем, посмотрите, сколько любознательности, сколько жадного стремления к исследованию истины выказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильно, может быть, даже сильнее, нежели во взрослых людях. Они не интересуются призраками, которые создали себе люди и которым придают чрезвычайную важность. Они не занимаются геральдикой, не пускаются в филологические или метафизические тонкости, не стремятся к чинам и почестям (разумеется, если им не натолковали об этом чуть не со дня рождения). Зато, как охотно они обращаются к природе, с какой радостью изучают все действительное, а не призрачное, как их занимает всякое живое явление. Они не любят отвлеченностей, и в этом их спасение от насильственно вторгающихся в их душу умствований, которых доказать и объяснить часто не может даже тот, кто хлопочет о вкоренении их в душе воспитанников. Да, счастливы еще дети, что природа не вдруг теряет над ними свои права, не тотчас оставляет их на жертву извращенных, пристрастных, односторонних людских теорий!..

«Но, скажут, в детях сильно влечение ко злу; необходимо деятельно противиться злым от природы наклонностям ребенка». Не разбирая подробно этого мнения, позволим себе ответить на него словами г. Пирогова, которому, конечно, вполне можно поверить, когда дело идет о свойствах человеческой природы. Вот его слова: «Добро и зло довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества,

вселяя в нас доверенность к правосудию и зоркости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу».

Но если даже и справедливо, что в природе нашей есть природное влечение ко злу, то разве вы можете взяться за его уничтожение? Вы ли, беспрестанно противоречащие сами себе, опровергающие своими поступками свои же правила, осуждающие теоретическими принципами свои же поступки, на каждом шагу падающие, жертвующие велениями высшей природы своекорыстным требованиям грубого эгоизма,— вы ли бросаете камень в невинного ребенка и с фарисейской надменностью восстаете против того немногого, что в нем замечаете? Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда же принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях.

Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются со сверстником, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им по происхождению; у них замечена даже особенная наклонность — сближаться с обиженными судьбой, со слугами и т. п. И чувства их всегда выражаются на деле, а не остаются только на языке, как у взрослых; ребенок никогда не съест данного ему яблока без своего брата или сестры, которых он любит; он всегда принесет из гостей гостинцы своей любимой нянюшке; он заплачет, видя слезы матери, из жалости к ней. Вообще, мнение, будто бы в детях преобладающее чувство — животный эгоизм — решительно лишено основания. Если в них не заметно сильного развития любви к отечеству и человечеству, это, конечно, потому, что круг их понятий еще не расширился до того, чтобы вмещать в себе целое человечество. Они этого не знают, а чего не знаешь, того и не любишь.

Нет, не напрасно дети поставлены в пример нам даже тем, перед кем с благоговением преклоняются народы, чье учение столько веков оглашает вселенную. Да, мы должны учиться, смотря на детей, должны сами переродиться, *сделаться как дети*, чтобы достигнуть ведения истинного добра и правды. Если уж мы хотим обратить внимание на воспитание, то надо начать с того, чтобы перестать презирать природу детей и считать их неспособными к восприятию убеждений разума. Напротив, надо пользоваться теми внутренними сокровищами, которые представляет нам натура дитяти. Многие из этих природных богатств нам еще совершенно неизвестны, многое, по слову евангелия, утаено от премудрых и разумных и открыто младенцам!..

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целью указать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения, в надежде, что умные воспитатели, если согла-

сятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусства обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем,— главное, что должен иметь в виду воспитатель,— это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего — правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения,— заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды...

Исполнить это трудно, но не невозможно. Начало подобного обращения к естественному смыслу детей было уже положено с лишком за полвека назад,— благородным и бескорыстным филантропом воспитателем — Песталоцци. По поводу его-то школы сделано г-жею Сталь многозначительное замечание, что «непонимание детей происходит всегда более от темноты изложения, нежели от трудности самих наук» («De l'Allemagne»)[1]. Тысячи опытов подтвердили это замечание, с тех пор как оно было высказано, и мы с горестью должны сознаться, что оно и до сих пор не потеряло своей справедливости. И не только умственное, но,— что еще более грустно,— даже нравственное воспитание детей страдает у нас той же голословностью, внешностью, мертвенностью. Освободиться от этого жалкого состояния, обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух,— не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека,— вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию.

Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в 9-ти томах. М.—Л., ГИХЛ, 1961, т. 1, с. 493—514.

* ВСЕРОССИЙСКИЕ ИЛЛЮЗИИ, РАЗРУШАЕМЫЕ РОЗГАМИ [19]

Tu quoque, Brute!..[2]

В русской жизни возникают иногда отрадные явления, способные привести в умиление даже человека не совсем простодушного,— являются герои мысли и слова, выступающие прямо и безбоязненно на смертельную борьбу с застарелыми предрассудками и общественной неправдой. Посмотришь на них, оглянешься вокруг себя — и невольно склонишь голову пред их доблестью. Около них со всех сторон теснятся враги, их окружает бесчисленное войско рутинистов, невежд, негодяев, пошляков всякого рода, и, несмотря на то — благородные герои смело поднимают новое, враждебное злу знамя и самоотверженно подвергают себя всем

[1] — «О Германии» *(франц.)*.
[2] — И ты, Брут!.. *(лат.)*.

опасностям неравного боя. Невольно сами враги изумляются богатырской доблести, и в некоторой части неприятельского лагеря даже проявляется движение в пользу отважных героев и желание стать под их знамя. Еще немного,— и вот, кажется, совершится одна из тех чудесных побед, о которых рассказывается нам в богатырских сказках...

Но времена богатырских сказок давно прошли, и мы всегда жестоко ошибаемся, когда вздумаем применять их миросозерцание к настоящему времени. Воображение наше, еще в раннем детстве расстроенное фантастическими бреднями нянюшек, нередко обливает для нас каким-то волшебным светом простые явления действительной жизни; но зато, как приходится нам краснеть и стыдиться, когда эти явления вдруг предстанут нам в своем настоящем свете!!

Нас лично нельзя упрекнуть в особенной наклонности к увлечениям розовыми надеждами. Мы не раз отзывались холодно и даже насмешливо о таких явлениях, от которых другие ожидали чуть не установления всеобщего благоденствия. Но и мы не остались совершенно чистыми от ребяческих увлечений. Со стыдом и прискорбием пришлось нам недавно вспомнить об одном из них, и мы спешим очистить себя публичным покаянием и откровенным изложением дела. [...]

В № 11 «Журнала для воспитания» за 1859 г. напечатаны: «Правила о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», изданные г. Пироговым 22 июля 1859 г. Правила эти составлены для того, чтобы устранить разнообразие во взгляде начальников на проступки гимназистов и на значение самых наказаний. Цель эта выражена г. Пироговым в следующих строках:

«Нехорошо, если в том же учебном округе (в котором иногда ученики переходят из одного заведения в другое), за тот же самый проступок один директор будет сечь или исключать ученика, а другие прощать его или слабо наказывать. При таких противоречиях и упущениях нельзя развиться *чувству законности* в учащихся. Воспитанники, видя такую разнообразность взглядов и действия воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие. Доверие к законности действий в таком случае нарушается, а вместе с этим исчезает и всякое чувство правды и законности».

Чтобы предотвратить такое печальное явление, г. Пирогов считает необходимым — не только составление общих правил для всех гимназий, но и ознакомление с этими правилами самих учеников, с самого вступления их в гимназию, для того, «чтобы учащиеся были убеждены, что никакой их проступок не останется скрытым и необсужденным и что *каждое наказание проистекает как бы само собою, из сущности и характера проступка*». [...]

Нам самим стало как-то скверно, когда мы погрузились в этот грязный и темный омут, названный «Правилами о проступках и наказаниях». Боимся, чтобы того же самого не сделалось с читателем... Во всяком случае читатель видит, что кодекс г. Пирогова вполне противоречит той цели, какая объявлена самим его соста-

вителем. Втиснув все детские проступки в 27 номеров и в три степени, оговорив для каждого по 2—4 смягчающих и усиливающих обстоятельства, г. Пирогов надеется устранить этим произвол и разнообразие взглядов на проступки в разных гимназических начальствах. Какая наивность, достойная скорее какого-нибудь московского публициста, нежели автора «Вопросов жизни»! Как будто бы разница наказаний в школах зависит, главным образом, от разницы взгляда начальства на тот *род* проступков, к которому данный случай относится!.. Вовсе нет. Все начальники могут быть согласны в теоретическом воззрении на преступность, например, дерзости. Но один может видеть дерзость в нарушении учеником основных правил школы, другой — в противоречивом ответе, третий — в том, что мальчик смотрит ему прямо в глаза... То же самое и во всех других случаях. И поверьте, что и при вашем кодексе вовсе не устраняется возможность того, что в гимназиях будут сечь от 40 до 300 человек из 600!.. Поверьте, что не одни наказания зависят от наказывающих, а не от наказываемых, но и значительная доля самых проступков. Не оттого только в одной гимназии больше дерут, а в другой меньше,— что в одной смотрят на проступки иначе, чем в другой... Нет, в них и ведут воспитанников различно: к чему в одной гимназии не подают ни малейшего повода, о чем в ней и понятия не имеют, с тем ученики другой гимназии сталкиваются каждый день и часто поневоле должны изменять свое поведение. С человеком спокойным, рассудительным и благожелательным трудно завести ссору и пойти на грубость и оскорбление. Но человек грубый, взбалмошный, бестолковый — хоть кого выведет из терпения и вызовет на дерзость и даже на оскорбление более существенное... Это один вид школьных проступков; но в жизни училища много и других видов, которые точно так же обусловливаются общей организацией школы и той обстановкой, в какой находятся воспитанники... Вот на это-то и следовало бы обратить внимание г. Пирогову. Как попечитель округа, он имел к этому полную возможность.

Но оставим г. Пирогова с его «Правилами» и скажем теперь несколько слов о себе и той общественной морали, какая выводится из киевских розог. Для этого обратимся к началу нашей статьи и повторим: «Время сказочных богатырей давно прошло! Не нужно нам ни сказок, ни богатырей! Стыдно тому, кто еще до сих пор возлагает свои надежды на каких-то современных Добрынь и Ерусланов!»

Да, стыдно человеку современного общества быть столько малодушным и наивным, стыдно — это мы сами первые сознаем и заявляем публично. Не то горько нам, что мы, превознося в прошлом году г. Пирогова, показали себя легковерными и увлекающимися, не то горько, что между нашими похвалами знаменитому педагогу оказалось несколько незаслуженных преувеличений. Нет, нас смущает совершенно другое. Хвалить статьи г. Пирогова, восхищаться силой его логики, его последовательностью и твердостью — мы имели полное право, и в этом отношении нам

не в чем раскаиваться. Но мы обнаружили крайнее тупоумие и совершенное непонимание жизни русской, когда осмелились выразить что-то вроде надежд на практическую деятельность восхваляемого писателя. Мы сами впали тогда в применение к нашему времени старинных сказок о богатыре, побившем целое войско... Сами не понимаем, как мы не сообразили тогда, что ведь это только в сказках и бывает... и нам до сих пор совестно за этот удивительный столбняк, нашедший на нас в то время...

Но еще и это все бы ничего: не тяжело публично сознаться в своей ошибке, которую сам же первый и заметил, хотя и поздновато. Главное горе вот в чем: наши прошлогодние восторги сделали нас участниками в созидании того пьедестала мудрости, на котором возвышается теперь г. Пирогов. Мы поставили его в пример практическим педагогам, мы указали одному из них, сомневающемуся в отвратительности розог, на непреклонные, незыблемые убеждения г. Пирогова, решительно отвергшего телесное наказание как педагогическую меру и заклеймившего розги рядом энергических, неопровержимых силлогизмов... Теперь этот сомневающийся педагог с торжеством скажет нам: «Вы опирались на авторитет Пирогова; смотрите же, к чему пришел он, как только коснулся практики... Невозможно уничтожить розгу в гимназиях!..» И сотни, тысячи подобных сомневающихся педагогов покончат со своим сомнением и решат дело в пользу розог, узнав о том, что *сам Пирогов* признал их нужными и полезными... А сотни и тысячи других, давно уверенных в благотворности всяких экзекуций, поднимут голову и под защитой имени Пирогова яростно накинутся на тех *мальчишек*, которые кричат против розог,— до тех пор, как говорят, пока еще чувствуют боль от розог, ими самими полученных... И сами эти *мальчишки*, при всей своей уверенности, все-таки будут немало сконфужены, когда увидят, что против них выставлен любимый авторитет их, что их поражают их же собственным оружием... Может быть, многие *мальчишки* и не найдутся, что сказать, и может быть — некоторые потеряют бодрость и согласятся с почтенными старцами-розгораздаятелями.

Вот что наделали восхваления и надежды, повсюду раздававшиеся в честь г. Пирогова со времени появления «Вопросов жизни». И мы, мы в этом сделались участниками!!. Как хотите, а это очень горько!..

Потребность очистить себя от этого тяжелого греха составляет для нас нравственную необходимость. Вот почему мы поспешили обратить внимание наших читателей на новые тенденции г. Пирогова, проявившиеся уже в практической сфере. Вот почему считаем необходимым для предупреждения дальнейших недоразумений подобного рода, высказать здесь еще несколько мыслей о том, как здравомыслящему человеку следует, по нашему мнению, смотреть на так называемых общественных деятелей и насколько примыкать к ним свою собственную деятельность.

Человек, сделавший или даже только сказавший что-нибудь

хорошее, есть, без всякого сомнения, человек, сделавший или сказавший что-нибудь хорошее. Бранить его за это нельзя: напротив, нужно сказать, что его поступок хорош или что слова его хороши. Но сказать это нужно не на ветер, не легкомысленно, а с полным сознанием той общей идеи, в силу которой вы утверждаете, что такое-то слово или дело хорошо... Не предавайте своей задушевной мысли, своего внутреннего убеждения — ни за какие всенародные благодеяния, ни за какие всемирные подвиги, совершенные человеком. Если человек, спасший от смерти тысячи голодных бедняков, станет вас уверять, что следует пользоваться плодами чужих трудов для собственного обогащения,— не верьте ему, не считайте этих понятий правильными потому только, что вы слышите их от *такого* человека. Не будьте детьми и дикарями и внутренней, прекрасной истины не превращайте в безобразный кумир. Рассудите: вы уважали этого человека за то, что видели в нем *любовь* к беднякам, желание *дать* им средства к жизни; только в силу этого приобрел он свой авторитет перед вами, внушил вам уважение к себе. Не забывайте же этого. Как скоро вы видите в нем черты противоположные, как скоро оказывается, что он восстанет *против* трудящихся бедняков, что он хочет от*нять* у них средства к жизни, добываемые ими,— вы уже не смотрите на него, как на авторитет и т. п., а судите его, как и всякого обыкновенного человека. Может еще оставаться тут вопрос личный: что же значит это противоречие — перемену ли, слабость ли характера или даже прежнюю неискренность? И если окажется, что все прежнее было неискренно, то нужно карать человека этого как лицемера и негодяя, если же просто окажется он слабым или переменчивым, то можно пожалеть о нем... Но все это будет делом чисто личным и никак не должно быть примешиваемо к суду об общественном деле, которого он является защитником или противником... Там нужно судить только о деле, несмотря на то, кем оно защищается и кем оспаривается. Все личные уважения здесь в сторону! Если можно, то следует воздержаться и от всякого увлечения блестящей формой, в которую иной умеет облечь темное дело. Но уж на это, разумеется, у кого уменья хватит...

Что же касается до определения собственной деятельности сообразно с деятельностью известного общественного авторитета,— тут, кажется, нужно еще более осторожности и строгости, нежели при простом обсуждении дела. Разумеется, нет людей совершенных и непогрешимых, и потому, если мы сами не чувствуем себя в силах проложить новую дорогу и вести по ней других, то нам, чтобы не стоять бесполезно на месте, нужно идти за кем-нибудь и для этого выбрать себе руководителя. Но, отправляясь за ним, мы все-таки должны заботиться всего более о том, чтобы самим иметь понятие о цели пути и о самой дороге. Кроме того, мы не должны думать, что в этой дороге руководитель наш будет нас кормить, поить, одевать и пр... Поэтому необходимо все-таки самим работать для себя, ни на миг не опускать руки и зорко смотреть вперед и по сторонам. Говоря ближе к рассматриваемо-

му нами предмету, нет надобности полагать свое спасение в деятельности какого-нибудь известного лица и слепо верить ему, а надо делать дело сообща, пока идет сообща, и продолжать в одиночку, если другие свернут в сторону, хотя бы эти *другие* были превознесены всеми похвалами и украшены всеми венками. Очень простительно и даже, может быть, не бесполезно было всему свежему и порядочному в среде русских педагогов примкнуть к г. Пирогову и действовать под его знаменем. Но все-таки самое дело должно быть впереди...

Но (последнее замечание) нам могут сказать, что иногда следует прощать почтенным личностям отдельные их недостатки и даже не мешать их ошибкам из уважения к тому добру, которое они делали и делают... Иногда это возможно, правда, но чрезвычайно редко, и то в самых ничтожных размерах, и то, если ошибки и недостатки более касаются личности, нежели общего дела. Во всяком случае, прежде чем решиться на такую поблажку, нужно строго и строго рассудить: до такой ли степени важна и могуча деятельность такого-то почтенного лица в общем ходе дел и до такой ли степени значительны мы сами в ряду общественных явлений, чтобы от нашего более или менее лицемерного и потачливого обращения с таким-то лицом мог измениться ход событий... Тут можно бы распространиться вообще о значении личностей в истории, но это было бы уж слишком длинно и, может быть, неуместно. Удовольствуемся повторением того, что времена сказочных богатырей прошли, что общественная жизнь слагается не по щучьему веленью, иванушкину прошенью,— и что от влияния окружающей среды не могут освободиться и самые лучшие личности. Стало быть, нечего возлагать надежды на чужую деятельность, а надобно хлопотать о том, чтобы самому понимать дело и уметь вести его по мере сил и возможности. Тогда мы приобретем две выгоды: не будем лжецами перед самим собой и не будем испытывать мучительных сомнений от идей г. Миллер-Красовского даже в том случае, если нам станет проповедовать их *сам* г. Пирогов.

Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в 9-ти томах. М.—Л., ГИХЛ, 1963, т. 6, с. 7—31.

К. Д. УШИНСКИЙ

Константин Дмитриевич Ушинский (1824—1870) — великий русский педагог-демократ и патриот. После окончания юридического факультета Московского университета готовился к научной деятельности и читал лекции в Ярославском Демидовском юридическом лицее, но вскоре был заподозрен в политической неблагонадежности и вынужден был оставить лицей. В 1854 г. К. Д. Ушинский вступил в должность преподавателя русской

словесности в Гатчинском сиротском институте, а через год стал инспектором того же института. Здесь (а позднее и в Смольном институте благородных девиц) он коренным образом перестроил учебно-воспитательную работу на основе передовых для того времени педагогических принципов и методов обучения.

В 1860 г. К. Д. Ушинский назначен редактором «Журнала Министерства народного просвещения», однако уже в следующем году он был отстранен от руководства журналом.

Имя К. Д. Ушинского занимает особое место в истории мировой педагогической мысли. Разносторонне и высокообразованный педагог, К. Д. Ушинский построил педагогическую систему на основе достижений современной ему науки, уделил серьезное внимание ее материалистическому направлению.

К. Д. Ушинский — один из создателей общественной педагогики, ставившей целью воспитание человека — гражданина-демократа, тесными узами связанного с трудящимися массами, с народной, демократической культурой.

Огромный вклад внес К. Д. Ушинский в разработку педагогических проблем физического, трудового, нравственного, патриотического и эстетического воспитания.

В педагогической системе К. Д. Ушинского значительное место занимало учение о содержании школьного обучения, проблемы соотношения науки и учебного предмета. Он глубоко раскрыл педагогическое значение принципа наглядности, его роль в развитии умственных сил ребенка. Дидактика и методика К. Д. Ушинского были направлены против зубрежки и схоластики, против пассивности детей в обучении. Он предложил новый, более широкий учебный план для народной школы, в центр которого был поставлен родной язык.

К. Д. Ушинский является одним из основоположников отечественной педагогики и народной школы. Его трудами была создана стройная педагогическая система, а теоретические положения ее реализованы в учебных книгах, по которым учились многие поколения русского народа.

К. Д. Ушинский оказал огромное влияние на развитие педагогической мысли народов СССР.

Многое в педагогическом наследии К. Д. Ушинского не утратило своего значения и для советской школы. «...У нас уже социалистический строй, — говорил М. И. Калинин. — Но я вижу, что те идеи, которые развивал в свое время Ушинский... это — настоящие педагогические идеи. Мало того: я считаю, что они только в нашем социалистическом обществе и могут быть полностью осуществлены»[1].

---

[1] Калинин М. И. Избранные произведения. М., Госполитиздат, 1962, т. 3, с. 436.

*О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[20]

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны — более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны — две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых бóльшая часть принадлежит к числу речей, сказанных ex officio, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории весьма значительна. [...]

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда негодной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу,— и дело идет у него как по маслу: ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по

временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; само понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный

совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов? А такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель»,— говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство — этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлений, а с другой, назначении свойств ядов и медикаментов?

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий без предварительной подготовки пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Само предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия,

физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена уклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях, мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества могут быть приписаны недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и, наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же в настоящее время может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой — на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т. е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... — вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, ограничиваемые возможностью,

но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой? Нельзя требовать от медицины, чтобы не было случаев ранней смерти или повальных болезней, нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще уменья приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.

Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что, тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов — теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма не-

завидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не принялись за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная, всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений, нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей; а какое обширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика! Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога? Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог — и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине — словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений... или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого подготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадается ему под руку (потому что само определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать,

взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения, но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний?

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы; эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека[1], употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться сколько возможно ближе с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не в праве требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям,— с умственной и нравственной природой человека? Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той

[1] Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет сравнительно весьма незначительную роль. — *К. У.*

упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами,— убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, но зато *вашу* методу?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель — методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что в отношении общественных заведений под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т. д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит *дух* заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бу-

маге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в о*диночку* думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтобы не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых *дельными* интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе,— привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетне-

го спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог бывает щедр на советы; а здравый смысл не позволяет ему иногда пренебречь советами другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но тем не менее это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются не скоро и замечаются немногими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втян*улся* в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают его к жизни. Как же т*ребовать*, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодо-

витого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадаются довольно часто, а их не должно быть вовсе и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности,— одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодовитой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове,— все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом, но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобресть защитников и перейти в деятельность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература: она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это *лучшее* так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание для удовлетворения этому требованию должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственности и будущей судьбе детей. Понятие в*оспитанного* человека — весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать

на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч. и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тон, не пропускать того, что плывет в руки, и проч. и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания — поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решаются удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось.

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой — от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения, касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно нравственному воспитанию,— и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек. Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое

хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выскажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 15, 17—36.

РОДНОЕ СЛОВО

Человек долго вдыхал в себя воздух, прежде чем узнал о его существовании, и долго знал о существовании воздуха, прежде чем открыл его свойства, его состав и его значение в жизни тела. Люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни. Да оценили ли и теперь вполне? Если судить по ходячим общественным мнениям, по принятым в педагогической практике приемам, устройству учебной части в различных заведениях, то нельзя не сознаться, что до такой оценки еще очень и очень далеко.

Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но как бы там ни было, в нас существует, однако же, твердое убеждение, что *язык каждого народа создан самим народом,* а не кем-нибудь другим. Приняв это положение за аксиому, мы скоро, однако же, встречаемся с вопросом, невольно поражающим наш ум: *неужели все то, что выразилось в языке народа, скрывается*

в народе? Находя в языке много глубокого философского ума, истинно поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ,— мы почти отказываемся верить, чтобы все это создала грубая, серая масса народа, по-видимому, столь чуждая и философии, и искусству, и поэзии, не выказывающая ничего изящного в своих вкусах, ничего высокого и художественного в своих стремлениях. Но в ответ на рождающееся в нас сомнение из этой же самой — серой, невежественной, грубой — массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант; слышится меткое, глубокое слово, в которое с помощью науки и сильно развитой мысли вдумываются филолог и философ и приходят в изумление от глубины и истины этого слова, несущегося из самых отдаленных, самых диких, невежественных времен. Это явление, более чем какое-нибудь другое, способно образумить нас в нашей личной гордости своим индивидуальным знанием, своим просвещением, своей индивидуальной развитостью,— более, чем всякое другое явление, способно оно напомнить нам, что, кроме отдельных сознательных личностей, отдельных человеческих организмов, существуют еще на земле громадные организмы, к которым человек в отдельности относится так же, как кровяной шарик к целому организму тела. Гордясь своим образованием, мы смотрим часто свысока на простого полудикого человека, взятого из низших и обширнейших слоев народной массы; но если мы действительно образованы, то должны в то же время преклониться с благоговением перед самим народным историческим организмом, непостижимому творчеству которого мы можем только удивляться, не будучи в состоянии даже подражать, и счастливы, если можем почерпать жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни, таинственно кроющихся в недрах народных. Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность,— как бы она образованна и развита ни была, как бы ни была богато одарена от природы,— перед великим народным организмом.

Как, по каким законам, руководясь какими стремлениями, чьими пользуясь уроками,— подслушивая ли говор ручья или дыхание ветра — творит народ свой язык? Почему язык немца звучит иначе, чем язык славянина? Почему в этих языках столько родного и столько чуждого? Где, в каких отдаленных эпохах, в каких отдаленных странах они сходились и как разошлись? Что повело один язык в одну сторону, а другой в другую, так что родные братья, сойдясь потом, не узнали друг друга? Все эти вопросы составляют бесконечную задачу филологии и истории; но не нужно еще быть большим филологом, а достаточно сколько-нибудь

вдуматься в свое родное слово, чтобы убедиться, что язык народа есть цельное, органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна.

Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык — народа нет более! Вот почему, например, наши западные братья, вынесшие все возможные насилия от иноплеменников, когда это насилие наконец коснулось языка, поняли, что дело идет теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык — и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ. Но если человеческая душа содрогается перед убийством одного недолговечного человека, то что же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовековой исторической личности народа — этого величайшего из всех созданий божьих на земле?

Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений, давно

уже истлевших в родной земле или живших, может быть, не на берегах Рейна и Днепра, а где-нибудь у подошвы Гималаи. Все, что видали, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывшему глаза на мир божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых не мог бы сообщить ребенку ни один философ.

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части в пять или шесть лет говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти недостало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка. Язык, созданный народом, развивает в душе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом — другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобресть даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять, шесть неизвестных ему названий, семь, восемь иностранных слов, два, три новых понятия, несколько сложных событий, и это стоит

нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и если сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлеченны, заключают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить, тогда как на практике, в родном языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке так себе, *бессознательно*; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами — это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово!

Но, скажут нам, почему же мы говорим *родное*? Разве не можно точно так же легко практически выучить дитя иностранному языку и разве это изучение не может принести ему той же пользы, какую приносит изучение родного языка? Языки французский и немецкий также являются результатами многовековой духовной жизни этих народов, как и языки русский, латинский и греческий. Следовательно, если ребенок с детства будет говорить на каком-нибудь иностранном языке, то его душевное развитие от этого ничего не потеряет, а может быть, еще и выиграет. Маленький француз, англичанин, итальянец почерпают точно такое же сокровище, а может быть и большее, из своих родных языков, как и русский из своего. Все это совершенно справедливо, и если русское дитя, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же самую среду, в какую поставлены маленький француз и немец, то, без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем, хотя, может быть, и не совсем тем же, как мы это увидим ниже, если примем в расчет не подлежащий сомнению факт наследственности национальных характеров.

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и

изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина — лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер.

Из такой не подлежащей сомнению характерности языков не вправе ли мы вывести заключение, что вовсе не безразлично для духовного развития дитяти, на каком языке оно говорит в детстве? Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая, обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, *во-пер*вых, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, *во*-вто*рых*, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир божий, и если бы, в-*третьих*, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что *пер*вое из этих условий вовсе невыполнимо; *второе* может быть выполнено тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а *третье* — только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наследственности национального характера в организме ребенка? Если мы видим, что детям передаются от родителей такие крупные черты физиономии, каков, например, цвет глаз, форма носа, губ, волосы, стан, походка, мимика, то, конечно, должны предполагать, что еще вернее передаются от родителей к детям более тонкие и потому более глубокие характерные отличия; потому что, чем глубже, чем скрытнее причина особенной характерности человека, тем вернее передается она потомственно. От слепых родителей родятся зрячие дети; отец, потерявший руку или ногу, никогда не передаст этого недостатка детям; а между тем болезни, причины которых так глубоко скрыты в нервном организме, что их решительно не может отыскать медик, каковы, например, чахотка, падучая болезнь, наследственное помешательство и т. п., по большей части переходят от родителей к детям и иногда, миновав одно поколение, отражаются в следующем. Ничто так верно не передается наследственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых, внутренних отли-

чий, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием образа мысли и действий. Таким образом, мы можем принять за неоспоримый факт, который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самой прочной основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собой, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык, никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие.

Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не создать посреди России; но если и удается создать в своем доме чуждую сферу жизни, то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! Выписывают из-за границы нянек, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу, отец и мать даже не заикаются по-русски, словом, заводят в доме кусочек Франции, или Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие это жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов! И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу! Отец и мать сами говорят не иначе как по-французски, по-немецки или английски, и говорят безукоризненно правильно; но неужели они думают, что они знают эти языки так же, как знает их француз, немец или англичанин, выросший среди своей отчизны? Нет, если Пушкин мог учиться русскому языку у московских просвирен, то и самым отчаянным нашим французам и немцам есть чему поучиться у фран-

цузского или немецкого крестьянина. Мы знаем только вершки языка, но не спускались и не можем спуститься до тех его родников, из которых он в продолжение тысячелетий почерпает вечно юную жизнь и силу и которые не позволяют этому народному бассейну, отражающему в себе и природу отчизны и духовную, неумирающую жизнь народа, ни иссякнуть, ни покрыться тиной. А вся обстановка жизни, а религия, отношения к людям, чувства, понятия? Ни в коем случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему вместо истинного и богатого источника источник скудный и поддельный.

Но положим, что какому-нибудь очень богатому человеку удалось перенести в свой дом обрывок Франции или Англии; положим, что в этом доме вся обстановка и вся жизнь соответствуют характеру того языка, на котором говорят в этом доме; положим даже, и непременно, что и религия обитателей этого дома тоже соответствует языку и что в нем нет того безобразного смешения православного ханжества с французским жеманством, которое хуже всякой на свете микстуры; положим, словом, что дети этого счастливого семейства развиваются точно так же, как развивались бы посреди Франции в семействе французов или в Англии в семействе англичан; что же выйдет тогда? Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер и по прихоти родителей, по глупым требованиям моды откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа, от той части, которая одна только и усыновляла его родине и народу. Пусть он выучится потом по-русски, как должен бы научиться иностранному языку,— это никогда не изгладит в его душе первых колыбельных впечатлений. Дух языка, на котором он говорил, дух народа, создавшего этот язык, пустит глубокие корни в его душу, всосется в его плоть и кровь, и народный язык найдет почву, уже занятую, и не вытеснит чуждых корней, потому что, по неизменному психологическому закону, всякое впечатление, которое первое занимает место, ложится глубже всех прочих. Что же удивительного, что человек, воспитанный таким образом, входя в жизнь, будет чужим посреди народной жизни и, живя в кругу подобных себе несчастливцев и в искусственной сфере, ими созданной, будет, может быть, блистать в ней, но останется навсегда чужд народу и не внесет в его органическую жизнь ни малейшей пылинки? Что же удивительного, если все, что сделает такой человек на поприще литературном или в государственной деятельности, будет носить на себе иноземное тавро и не привьется к народу, или ляжет на него как тяжелая цепь, или будет отвергнуто им, как ни к чему ненужная и непонятная для него вещь? Что же удивительного, что так воспитанный человек не сможет ни единой

йоты прибавить к народному наследию; не сможет иноземного превратить в народное; никогда не поймет народа и никогда не будет понят им, останется бесполезным членом общества и народа, а иногда и очень тяжелым членом, останется жалким человеком без отчизны, какую бы маску патриотизма ни надевал он потом?

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого — слово — не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенно идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодовитого участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель — ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая — дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности если этот язык развит так органически, как языки Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и, в-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самыми иностранными языками.

Нет сомнения, что, насколько важна и богата последствиями первая из этих целей, при которой язык является ключом сокровищ богатства другого народа, настолько же бессмысленна и пуста последняя цель, при которой мы удовлетворяем требованию самой странной и дикой моды — говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке. Но нет сомнения даже и в том, что эту, именно последнюю, странную и дикую цель при изучении новейших иностранных языков имеют у нас как большинство образованного класса, так и многие учебные заведения и что о

достижении этой цели еще и в настоящее время хлопочут более всего наши папаши и мамаши, наши институты и пансионы.

Если бы нас занимала умственная гимнастика при изучении иностранных языков, то мы бы изучали языки латинский или греческий; если бы нас привлекала богатая литература западных народов, то мы изучали бы преимущественно языки Англии и Германии. Но мы заботимся более всего о французском языке и менее всего о его сравнительно бедной и по духу более других чуждой нам литературе. Если же литература Франции изучается в наших модных заведениях, то это более для практики в языке, а отчасти для того, чтобы прикрыть пустоту и бессмысленность главной цели. Цель, с которой мы изучаем тот или другой иностранный язык, очень важна, потому что она определяет сам метод изучения. Если иностранный язык изучают как ключ к его литературе, тогда и главное внимание обращено на чтение писателей. Если язык изучается как умственная гимнастика, тогда изучающего вводят преимущественно в логику языка и заставляют упражнять ум в подражании великим образцам литературы. Если язык изучается для практического обладания им, тогда все внимание обращено на практический навык, на правильность выговора, на грамматическую верность, ловкость и общеупотребительность фразы, а не на содержание ее. Цель, для которой мы изучаем иностранный язык, определяет также выбор учителя, выбор ученика, время, когда мы начинаем учить дитя иностранному языку. Если мы изучаем язык с литературной или логической целью, то нет надобности, и даже очень вредно для самого изучения, начинать его слишком рано, прежде чем дитя укрепится в своем родном языке. Если же главную нашу цель составляет разговорный язык и мы более всего заботимся о чистоте выговора, тогда понятно, почему мы заставляем лепетать по-французски младенца, заботясь о том, чтобы наш родной язык не испортил ему выговора: отсюда наймы французских бонн и гувернеров, отсюда требования изучения французского языка наравне с русским в самых младших классах учебных заведений и т. д. Что французский язык изучается в наших, и в особенности в женских, учебных заведениях не для литературы и не для умственного развития, в этом, кажется, не может быть и сомнения. Посмотрите, как воспитатели этих заведений затрудняются дать что-нибудь полное в руки девицам из французской литературы и предлагают им обыкновенно самые жалкие хрестоматии, где собраны обрывки, утратившие всякий смысл и щеголяющие только фразами. И в самом деле, не дать же в руки девицам Вольтера, Руссо, Гюго, Дюма, Сю, Беранже? И наши родители, и наши воспитатели остались бы очень недовольны, если бы воспитанники и воспитанницы наших заведений вместе с языком усваивали мысль и дух лучших образцов французской литературы. Вот почему обыкновенно, познакомив девицу с изуродованным Корнелем, Расином и с небольшими отрывочками Мольера, им предлагают по большей части самые сладенькие посредственности, в которых

столь же мало мысли, сколько и истинно неподдельного чувства, а потом прячут от них соблазнительные произведения французской литературы, которыми преимущественно наполняются наши книжные магазины и, увы, наши дамские библиотеки. Сколько жалкого, смешного и забавного, как мало обдуманного, прочувствованного во всей этой уродливой воспитательной процедуре!

То же самое делается и с немецким языком; но немецкий язык стоит на втором плане, а потому и результаты его изучения еще более жалки. Выучившись связывать несколько общеупотребительных немецких фраз, написать без ошибки по-немецки маленькую записочку, наши воспитанники и воспитанницы модных учебных заведений, отбарабанив на экзамене строгую критику Гёте, Шиллера, Лессинга, поговорив о нибелунгах и т. д., высыпав все, что заучили со слов учителя, не могут понять полной страницы Шиллера, не говоря уже о Гёте, и не получают ни охоты, ни возможности заниматься немецкой литературой. Но так как немецкий язык в разговорах русского общества не употребляется, то и все это длинное изучение немецкого языка приносит весьма богатый плод: молодой человек или молодая женщина получают возможность поговорить с немецким булочником или сапожником, а при выезде за границу поразить своим знанием немецкого языка кельнера какого-нибудь отеля, говорящего точно так же, да и еще и гораздо лучше, на трех или четырех европейских языках.

«Все это было бы смешно, если бы не было так грустно», если бы эти богатые плоды изучения иностранных языков не стоили молодым людям лучших лет жизни, большей половины учебного времени и дельного знакомства с родным языком, за употребление которого налагаются на детей штрафы и наказания, как будто за употребление неприличных слов, как будто за какой-нибудь дурной поступок! Душа дитяти рвется выразиться в родных сочувственных ей формах, в которых ей так легко и удобно развиваться, но воспитатель говорит — нельзя! — и не только замедляет, но и останавливает душевное развитие, и эта остановка, без сомнения, имеет влияние на всю жизнь дитяти. Тупость ума и чувств, отсутствие душевной теплоты и поэзии, господство фразы над мыслью — вот результаты таких воспитательных забот.

Странно, конечно, но совершенно понятно то явление, что у нас иностранной литературой занимаются именно те, которые *самоучкой* выучились иностранным языкам, какой-нибудь гимназист или семинарист, который если бы и решился брякнуть слово по-французски, то ни один француз не догадался бы, что он хочет сказать. Многие из наших переводчиков с английского языка, познакомивших хоть сколько-нибудь Россию с сокровищами английской литературы, не только что не умеют связать десятка слов по-английски, но если бы вздумали прочесть вслух строку из любимого и глубоко понимаемого ими автора, то, я думаю, сами бы испугались диких звуков. Мы, конечно, не оправдываем такого полного пренебрежения формой, потому что в самих

звуках скрывается много особенностей и красоты языка, но признаемся откровенно, что если нам предстояло бы сделать выбор, то во всяком случае, как это ни покажется странным для многих, мы предпочли бы зерно ореха его скорлупе. Но если люди, изучившие с самого раннего детства и без всякого труда несколько иностранных языков, редко делают потом из своего знания какое-нибудь дельное употребление, то одна из главнейших причин этого та, что родной язык не имел должного влияния на развитие их духовной природы. Знание иностранного языка, приобретенное таким образом, не цивилизует еще человека, и, боже мой, сколько есть у нас людей, мыслящих совершенно по-татарски, но не иначе, как на французском языке!

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса, и в особенности у нас в России. Мы скажем более: знание иностранных европейских языков, и в особенности современных, одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и неодностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся против языкознания, но находим, что оно далеко не достигло той степени развития в наших учебных заведениях, на которой должно бы стоять, и не только в гимназиях, семинариях и корпусах, но даже в тех училищах и институтах, из которых молодые люди выходят с весьма удовлетворительным практическим обладанием одного и даже двух иностранных языков. Мы находим, кроме того, что изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования. Но мы утверждаем только:

1. Главной целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком, тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начинать изучение иностранного языка в 7 и 8 лет (никогда ранее), с другим — в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые их способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь по-

рядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда двух одновременно, что выходит уже само собой из того понятия о языке, которое мы старались развить в начале статьи.

К изучению второго иностранного языка должно приступить уже тогда, когда в первом дитя приобретает значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков; но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гоняясь разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного и выходят из заведения с знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек по крайней мере начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранных языка, то не лучше ли ограничиться изучением одного немецкого, употребив для этого все время, недостаточное для изучения двух языков? Не лучше ли знать один иностранный язык, чем не знать двух? Кажется, истина довольно очевидная; но напрасно в продолжение четырех лет мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу, а потому, да извинит нас читатель, что мы решаемся высказывать такие, по-видимому, нехитрые истины.

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, *предупреждающее* забвение.

Назначение, встречающееся очень часто у нас, двух часов в неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бесполезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы поддерживать и развивать в нем далее приобретенное знание, и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка. Так

и делается везде за границей, где учением хотят достигнуть определенной цели, а не только выполнить заданную программу. Что же может быть смешнее, бесцельнее, недобросовестнее семилетнего или восьмилетнего изучения французских и немецких спряжений, которыми и до сих пор занимаются во многих наших учебных заведениях?

5. Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного; этим только можно парализовать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком. Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном языке, то немедленно должно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский, под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Но, заметят нам, при таком изучении дети никогда не приобретут того прекрасного, чисто французского выговора, какой приобретают они, изучая чуждый язык как свой родной, даже прежде своего родного. *Это неоспоримая истина!* И для кого правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религия детей ничто в сравнении с хорошим парижским выговором,— те напрасно трудились читать нашу статью.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 554—574.

*ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ

Политико-экономическое значение труда вполне уяснено наукой, и ему давно уже отведено почетное место между природой и капиталом. К этому значению труда, кидающемуся в глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можем ничего прибавить. Нам кажется только, что и в экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содеятелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними. Если природа существует и производит богатства, годные для человека, независимо от труда, то нельзя не видеть, что человек, открывая законы природы и овладевая ее силами, заставляет их делать нечто совершенно новое; капитал же есть не более, как создание труда, не ограничивающегося удовлетворением настоящих потребностей. Но без труда природные богатства и обилие капиталов ока-

зывают гибельное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние.

Природное богатство островов Индийского архипелага оставило человека нагим, диким и бессильным; драгоценности обеих Индий, несмотря на все богатство природных качеств испанца, убили могучие зародыши испанской цивилизации; голландские рыбаки, загнанные на пустынную отмель, отняли себе землю у морских волн и положили начало европейским капиталам.

В настоящее время мы видим еще более разительный пример значения труда в жизни народов. Сравните северные и южные штаты Северной Америки за сто лет тому назад и в настоящее время. Природа, капиталы, образованность населения — все было на стороне южных штатов еще незадолго до войны за независимость; один упорный, даже, можно сказать, страстный труд английских изгнанников составлял преимущество северных колоний. Привоз негров освободил жителя южных штатов и от последней необходимости *личного* труда — и какие результаты! В крошечном Род-Эйланде сумма образования вдвое более, чем во всех невольничьих штатах, взятых вместе! Самое существование южного плантатора основано на нарушении коренного закона христианства, и всякий новый шаг цивилизации неудержимо приближает его к гибели. Он должен сделаться защитником торга людьми, безнравственности, дикости, невежества, бедности и одолеть в этой нечеловеческой борьбе — или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положение! Вот к чему довели жителей южных штатов их богатая природа, большие, ненажитые личным трудом капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудом.

Но ясно, что в этих примерах отсутствие личного труда действовало не тем, что уменьшало количество производимых ценностей: открой Испания рудники Калифорнии и Австралии,— это только уронило бы ее еще глубже. Американские плантаторы еще богаты, и защитники невольничества еще очень сильны; но образование, нравственность, та жизненная энергия, которая горит в грубом жилище западного фермера, покинула уже навсегда роскошные плантации южных штатов, возделываемые руками негров. Недавно еще рыцарские нравы жителей Виргинии обращали на себя внимание путешественников; теперь они исчезли и заменились замечательной грубостью; соотечественник Вашингтона, вместо слова, подымает палку в сенате, хватается за подкуп или нож там, где нельзя доказать своего права. К таким диким, варварским поступкам приводит южного плантатора необходимость доказать право торговать людьми.

Но еще более резкий пример того, что свободный труд нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства, представляет нам римская история.

Припомните характер римского гражданина в тот период, когда он из-за сохи переходил к занятиям консула и диктатора, и сравните его с характером римского обжоры времен Домициана,

когда целый мир присылал в вечный город изысканнейшие произведения самых отдаленных стран и когда всякое занятие считалось предосудительным не только для римского вельможи, но и для оборванца римской черни; когда тысячи рабов не только избавляли римлянина от необходимости что-нибудь делать, по даже что-нибудь думать; а толпы германских наемников снимали с него обязанность самому защищать свое отечество. Нечего говорить уже о нравственном достоинстве римлян в этот период: картины, набросанные Тацитом, даже теперь кажутся невероятными. Рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каких ни после, ни прежде никогда не представляла история. Но этого мало: в который из этих периодов был счастливее римлянин? Тогда ли, когда он сам пахал землю, а жена его ткала ему одежду, или когда он в один обед пожирал годовые доходы азиатских царств, когда он без помощи других даже не ел, не ходил и не думал? Изумительное, непостижимое для нас равнодушие к жизни проглядывает, подобно какому-нибудь адскому страшилищу, в бесчисленных картинах самоубийства, изображаемых Тацитом. Вся жизнь Рима последних веков представляется одной мрачной оргией, в которой столько же несчастья и душевных неизлечимых страданий, сколько разврата, рабства, ненажитого личным трудом богатства и роскоши, не приносящей счастья. Почти можно выставить такую мысль: на сколько Рим был богаче, на столько он был развратнее и несчастнее.

Но не показывает ли нам и современное положение западного общества, что увеличение массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья? Не видим ли мы, напротив, на каждом шагу, что влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, *если это общество своим нравственным и умственным развитием не приготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства?*

Дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средство отпускать ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки за границей всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека, словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политико-экономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы и не одна политическая экономия (к чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута из списка человеческих знаний; с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться.

Переходя от государств к отдельным сословиям, следя за возникновением и падением их, мы видим то же самое: как только

необходимость труда — будет ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская — покидает какое-нибудь сословие, так оно и начинает быстро терять силу, нравственность, а, наконец, и самое влияние; начинает быстро вырождаться и уступает свое место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, п счастье.

Примеры частной жизни представляют нам то же самое: кто жил и наблюдал достаточно, чтобы иметь возможность припомнить несколько благосостояний, созданных и разрушенных на его памяти, тот, вероятно, не раз задумывался над одним странным, периодически повторяющимся явлением. Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться, и, наконец, оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносит это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными, так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтобы детям его не нужно было трудиться,— бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? — были бы деньги! Пусть-де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богач должен еще уметь отыскать их.

Из всех этих примеров мы видим, что труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние;* но только *внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья.* Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина, погубил Рим, Испанию, губит Южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей.

Такое значение труда коренится в его психической основе, но прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумеем под словом труд, потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облекающего этим серьезным, честным и почетным именем иногда во-

все не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.

Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни.

«Всякое определение опасно», говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой, от забав малых и взрослых детей. Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него, по сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход с своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты,— плутуют. Богач, сбивающийся с ног, чтобы задать бал на удивление, пересечь своего приятеля, стащить соблазняющую его бирюльку,— играет, но не трудится, и его деятельность, как бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудом, точно так же, как игру детей в куклы, в бирюльки, в солдатики. Скряга, работающий из всех сил, чтобы набить свой сундук блестящими кружочками,— безумствует, но также не трудится. Есть и такие господа, которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного моциона: точат, играют в биллиард или просто бегают по улицам, чтобы доконать пышный завтрак и возвратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд — не игра и не забава: он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.* Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека

нс окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд — личный, свободный труд — и есть жизнь. [...]

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здорового, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однако же можно доказать множеством примеров, что бездействие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. Это неоднократно было замечено на тех фабриках, на которых работники являются дополнениями машины, так что занятие их не требует почти никакого усилия мысли. Да это и не может быть иначе, потому что телесный организм человека приспособлен не только для телесной, но и для духовной жизни. Всякий же умственный труд, наоборот, приводя в действие нервную систему, действует благотворно на обращение крови и на пищеварение. Люди, привыкшие к трудовой кабинетной жизни, чувствуют возбуждение аппетита скорее после умеренного умственного труда, чем после прогулки. Конечно, умственный труд не может развить мускулов, но деятельность и особенная живость нервной системы заменяют этот недостаток. И если умственная деятельность не избавляет совершенно от необходимости движения, то значительно уменьшает эту необходимость. Человек без умственных занятий гораздо сильнее чувствует вред сидячей жизни. Это в особенности заметно на тех ремесленниках, ремесла которых, не требуя значительных физических усилий, требуют сидячей жизни и весьма мало умственной деятельности. Смотря на бледные, восковые лица портных, невольно желаешь всеобщего введения швейной машины.

Сильное развитие нервной системы умственным трудом дает необыкновенную живучесть телу человека. Между учеными в особенности встречается много людей, доживающих до глубокой старости, и люди, привыкшие к умственным трудам, выносят перемену климатов, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движения не хуже, а часто и лучше людей, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действуют нервы. Причины этого надобно искать в том важном значении, которое имеет нервная система в жизни остальных систем человеческого организма, и в том участии, которое принимает она во всех его отправлениях.

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим, и наоборот, скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются гибельными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравновешивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее. [...]

Мы не будем указывать на все последствия, вытекающие из такого психического значения труда,— их бесконечное множество; но припомним только те из них, которые прямо относятся к делу воспитания. [...]

Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований,— не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

Другое, не менее важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда, как мы видели уже, врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности.

Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. Шутовство и без того в последние годы завладело беседами почти всех слоев так называемого образованного общества; и без того серьезный разговор в гостиных и даже в домашних дружеских кружках сделался почти невозможным или, по крайней мере, чем-то странным и неприличным. Люди образованные, или имеющие претензию на образованность, стараются о самых серьезных вещах говорить шутя, и предмет разговора должен быть уже слишком ничтожен,— какой-нибудь новый фасон платья или какое-нибудь событие преферанса, чтобы о нем позволялось говорить в обществе серьезно. Не только

серьезный разговор, но даже серьезный взгляд на жизнь считается неприличным, и человек, встречаясь с другим человеком, прежде всего старается надеть на себя шутовскую маску. Светские и полусветские молодые люди, еще не оставившие учебной скамейки, как будто боятся говорить серьезно о том, чему их учат, и, подделываясь под тон людей взрослых, слегка третируют и своих наставников, и предметы своего учения, позволяя себе говорить серьезно только о папиросах или перчатках.

Мы не будем докапываться, откуда проистекает такое требование шутовства в обществе, от долговременного ли отсутствия всяких серьезных интересов в нашей общественной жизни, от влияния ли французского воспитания, вырабатывающего до сих пор корифеев нашего большого света, или даже отчасти и от всеобщего, слишком уже пересоленного юмористического направления литературы,— скажем одно, что такая всесильная мода шутовства не только не способна поддержать общественных отношений, но действует чрезвычайно опустошительно, изгоняя из общества всякое разумное содержание.

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более должно бояться, чтобы он не научился презирать ее и третировать ее слегка. Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые гибельные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушиваться только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения; должно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством. Как яда, как огня, надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случалось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на учение?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем: или в кабинете папаши, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя оно полузакрывается личиной вежливого обращения, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что получше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него, как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для приискания выгодного жениха,— билет для выхода на общественную сцену.

Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с леностью мысли. Мальчик скорее готов проработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно

надрывать сил человека в умственной работе, то необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе. Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу.

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда нисколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного. Польза такого употребления отдыха очень верно понята во многих закрытых заведениях Германии, где воспитанники в свободное от учения время с величайшей охотой занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классных комнат, обработкой сада или огорода, столярным и токарным мастерством, переплетением книг и т. п. В выборе этих занятий не должно противоречить никаким безвредным наклонностям воспитанника, и тогда самое занятие будет действительным и полезным отдыхом. Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игр; но, чтобы игра была настоящей игрой, для этого должно, чтобы ребенок никогда ей не пресыщался и привык малопомалу без труда и принуждения покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровождение времени весьма обыкновенно во многих закрытых общественных заведениях, равно как и во многих семействах, где дети и молодые люди, оставя учебные занятия, решительно не знают, что с собой делать, и мало-помалу привыкают *убивать* время. Эта привычка, приобретенная еще в юности, находит потом себе обильную пищу в обществе, которое обыкновенно дружно и из всех сил хлопочет, как бы *доконать* время: как будто его дано человеку слишком много!

Но не только за дверьми класса, часто и в самом классе научаются воспитанники *убивать* время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит. Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель естественно не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей: а между тем он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание. Он заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это

знание, для него совершенно все равно. На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик бóльшую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая. Надеяться на самый интерес и занимательное изложение предмета можно только, и то не всегда, в университетах, но в средних и низших учебных заведениях нельзя ожидать, чтобы ученик сам увлекался предметом, но должно иметь методу, которая помогает учителю держать внимание всех *своих* слушателей постоянно в возбужденном состоянии. Не спорим, что это трудно и для учителя, и для ученика, но лучше сократить время классов на половину. Мы постараемся вскоре изложить некоторые приемы такой методы возбуждения классного внимания, но здесь скажем только, что ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.

Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, тем менее предвидится для него насущных необходимостей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему — лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богач.

Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно,— бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только *трудящиеся и обремененные.*

Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 338—340, 340—342, 353, 354—361.

* ВОПРОСЫ О НАРОДНЫХ ШКОЛАХ [21]

Нет сомнения, что «Положение 19 февраля» есть только фундамент, на котором должно мало-помалу построиться здание совершенно нового быта для всего нашего сельского населения, так как подобные же «Положения» готовятся и для крестьян всех

других ведомств. Нет также надобности доказывать и той истины, что в такой земледельческой стране, как Россия, сельское население является главной, существенной частью всего государства и что государственное благосостояние преимущественно покоится у нас на благосостоянии сельского класса, до которого пока еще весьма мало касалось преобразование Петра Великого, действовавшее только преимущественно в верхних слоях общества. Теперь п этот класс выступает также на путь улучшений и преобразований, и, без сомнения, только тогда, когда и сельское население наше подвинется вперед, мы будем вправе сказать, что вся Россия двинулась по пути цивилизации. Таково неизмеримо важное, государственное, общее для всей России значение «Положения 19 февраля», которое снимает окончательно главнейшую препону, стоявшую на пути нашей цивилизации. Нетрудно видеть, что с разрушением крепостных отношений делаются возможными многие улучшения в нашей общественной жизни, которые прежде были невозможными. Но возможность не значит еще действительность, и в движении вперед важно не только то, что оно будет, но н то, каково оно будет.

Всякое существенное, а не только кажущееся, улучшение в быту народа, всякая существенная реформа должны основываться на внутренней, духовной реформе, на движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих духовных реформ вырастают сами собой прочные внешние реформы. Для того чтобы благосостояние народа и его образованность, тесно связанные между собой, сделали действительный шаг вперед, для этого еще недостаточно устава и закона, каких бы то ни было внешних определений, но необходимо, чтобы самый дух народа, его ум и его нравственное чувство дали силу и жизнь этим уставам, законам и правам.

Духовное развитие, духовное воспитание человека в отдельности и парода вообще совершаются не одной школой, но несколькими великими воспитателями: *природой, жизнью, наукой и религией.* Но нетрудно убедиться также, что уроки всех этих великих воспитателей человека производят на его душу развивающее влияние только тогда, когда душа эта хоть сколько-нибудь к тому подготовлена.

Природа, говорящая столь красноречиво образованному уму и развитому сердцу, остается немой для полудикого человека, который как животное подчиняется ее влиянию, не извлекая из этого влияния ни новых мыслей, ни новых чувств.

Жизнь, конечно, научает многому и самых грубых людей, но тогда как подготовленный воспитанием человек из первых же жизненных опытов извлекает плодотворную мысль и, сообразив, в чем дело, быстро овладевает своим положением,— опыты веков проходят бесплодно для грубого, неразвитого народа: дети и внуки повторяют ошибки, сделанные отцами и дедами, страдают от этих ошибок, но не замечают их, и если развитие ползет вперед и путем одного опыта, то это движение, сравнительно с движением

жизни, руководимой развитым, свободным сознанием и наукой, так же быстро, как ход черепахи сравнительно с ходом паровоза, несущегося на всех парах. Для тех же, кому, может быть, при этих словах придет в голову русская пословица: «тише едешь, дальше будешь», мы скажем, что эта пословица берет только одну сторону истины, выпуская из вида другую, и что слишком медленное кровообращение так же производит болезни, как и слишком быстрое. Движение народного развития должно быть сообразно, с одной стороны, с силами народа, а с другой — с современностью: народ несовременный, отставший от общего исторического движения, неизбежно страдает. Современное значение народа в общей исторической жизни человечества есть один из главнейших источников не только его внешнего значения, но и его внутреннего благосостояния. Дать же быстроту народному развитию может только сознательное, разумное воспитание и разумное ученье: они будят ум народа, дают свободу его сознанию и обогащают его познаниями, до которых он опытом не добрался бы и в многие сотни лет.

Многие привыкли говорить, что всякие наставления в юности и все школьное воспитание оставляют мало следа в человеке и что только уроки жизни ложатся в него прочно и неизгладимо, но это не совсем справедливо: жизнь, правда, рубит топором, но часто этот топор тупится о камень уже затвердевший; воспитание и ученье в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще не загроможденной впечатлениями. Проведите легкую черту на коре молодого деревца, и эта черта, когда дерево вырастет, превратится в огромную трещину или безобразный нарост; маленькая птичка, посидевши на молоденькой ветке дерева, определит, может быть, будущее направление толстого и крепкого сука, которое кажется нам делом прихотливого случая.

Что наука, в тесном смысле слова, остается немой и бесполезной для людей, не приготовленных понимать ее наставлений, об этом не может быть и речи. У нас много толковали о том, чтобы посредством книг распространять в народе полезные сведения из тех или других наук. Но книга, имеющая столь важное значение для человека, сколько-нибудь тронутого развитием, так же как природа и опыты жизни, остается немой не только для того, кто не умеет читать, но и для того, кто, прочитав механически страницу, не сумеет извлечь из мертвой буквы живой мысли. Разве мы не имели возможности убедиться, что люди, лишенные всякого разумного воспитания в детстве, слушают слова образованного человека, читают им написанную книгу и — или вовсе не понимают того, что слышат и читают, или влагают в него свой собственный, часто странный, уродливый смысл и нередко почерпают подтверждения живущим в них предрассудкам, вместо того, чтобы освободиться от них. Нет, книгами нельзя развить просвещения в народе, лишенном сколько-нибудь разумного первоначального воспитания. [...]

Пробудившуюся потребность в обучении детей в нашем сельском населении, или, по крайней мере, готовую пробудиться в самых отдаленных захолустьях, мы имеем право принять за факт, не подлежащий сомнению. Потребность же школы в народе — главное основание ее возможности. Теперь взглянем: есть ли у нас средства удовлетворить этой потребности?

Средства для учреждения народных школ — двоякого рода: одни материальные, представителем которых являются деньги; другие — духовные, представителем которых является сам человек, и в этом случае — наставник, учитель. Спрашивается: есть ли у народа деньги, чтобы иметь школы? Есть ли у нас учителя для этих школ?

Что касается до финансовой стороны школьного вопроса, то мы позволим себе повторить то, что раз уже было высказано нами в другом месте. Устройство хороших народных школ есть самая выгодная, самая прочная и основная финансовая операция, потому что хорошая народная школа открывает самые источники народного богатства, извлекая, подобно Моисееву жезлу, живую воду из бесчувственного камня. Она увеличивает умственный и нравственный капитал народа, именно тот капитал, который приносит более всего даже денежных процентов и без которого все прочие капиталы остаются мертвыми. Если наш народ гораздо беднее того, чем бы он мог быть, если небольшие излишки его употребляются часто совершенно непроизводительно, если земля наша не дает и десятой доли доходов, которые могла бы давать, то это, конечно, зависит от многих причин, но более всего и главнее всего от необразованности народа. А сколько народ переплатит ежегодно денег, заработанных тяжелым трудом, которого не облегчило просвещение, переплатит единственно за свое невежество! Да, невежество народа обходится ему так дорого, что без сомнения одной годовой непроизводительной платы за невежество достаточно, чтобы устроить порядочные школы по всей России и содержать их двадцать лет.

Но если хорошее первоначальное воспитание есть самым производительным образом затраченный капитал, оживляющий все прочие капиталы, то существует еще вопрос: может ли наш народ в настоящее время затратить этот капитал? Устройство первоначальных хороших школ обходится не дешево, и хотя, конечно, какие-нибудь двадцать или тридцать рублей, употребленные на первоначальное воспитание мальчика, воротятся потом сторицею в продолжение его жизни, но может ли наш крестьянин затратить эти двадцать или тридцать рублей?

Богатство наших крестьян очень разнообразно, смотря по различным местностям, и тогда как одни из этих местностей могут без всякого отягощения завести и содержать отличные школы, для других это будет затруднительно, а для третьих и совершенно невозможно. Конечно, какая-нибудь белорусская деревенька в десять или двенадцать дворов долго еще не будет в состоянии иметь порядочной школы, хотя и та несет в шинок вдвое более того, что

стоит содержание школы, и платит за свое невежество всем возможным обиралам, вероятно, не менее того, что следовало бы заплатить хорошему учителю, который бы, может быть, избавил ее жителей навсегда от всяких обирал и гибельного влияния шинков. Но если такая деревенька не может содержать порядочной школы, то из этого еще не следует, чтобы такая школа не должна была существовать в каком-нибудь великорусском или малороссийском селе, в триста или четыреста дворов, которое в один праздник или в один поход к становому и исправнику издержит больше, чем стоит годовое содержание отличнейшей школы. Оброки, которые наши бывшие крепостные крестьяне платили своим господам, так значительны, что десятой доли их достаточно для содержания прекрасных школ. Одной третьей доли того, что, не доходя до казны, попадало в карманы откупщиков и их многочисленных команд, достаточно для того, чтобы рассеять по всей России многие и многие тысячи школ. Содержание кабака и целовальника обходится гораздо дороже содержания хорошей школы и отличного учителя, а разве этими издержками только ограничиваются издержки откупного управления? Откуда же берутся все эти миллионные состояния, приобретаемые беспрерывно по откупным делам? Не падают же они с неба, в вознаграждение за полезную для человечества деятельность? Все же это идет из народа; следовательно, никак нельзя сказать, чтобы у народа, который может содержать и обогащать столько кабаков, целовальников и откупщиков, не было денег для содержания школ, учителей, университетов и профессоров. Не денег, а доброй воли и мысли недоставало у него для этого. Вообще замечают, что в настоящее время денег у народа довольно много, и новая издержка на школы, которая потом вознаградится сторицей, не разорит его. [...]

Таким образом, мы полагаем, что, во-первых, наш народ, точно так же, как народ всякого другого государства, обязан образовать детей своих столько, сколько обязан платить подати; во-вторых, что в народе нашем пробуждается сильная потребность образования детей, которая смягчит эту обязательность; в-третьих, что устройство народных школ есть одна из выгоднейших финансовых операций и, наконец, в-четвертых, что и в настоящее время у народа нашего достаточно средств, чтобы, за исключением самых малолюдных и бедных деревень, устроить и содержать школы, и что, следовательно, существуют в настоящее время все условия для устройства хороших народных школ во множестве наших сел и деревень; все — *кроме одного: нет решительно учителей для народных школ.*

Учитель народной школы является одним из позднейших плодов цивилизации. Не только у нас, но и везде появляются сначала профессора, ученые, наставники в высших училищах, образцовые писатели, художники и потом уже только народные учителя. Вот почему нисколько не удивительно, что у нас, при существовании стольких университетов, академий, гимназий, семинарий, уездных и приходских училищ, нет народных училищ и народных учите-

лей. Вот почему также мы говорили о необходимости заведения народных школ, как будто бы их у нас совершенно не было, несмотря на то, что школ вообще по различным ведомствам существует довольно много. Но это не народные школы, соответствующие тому понятию о народной школе, которое, вслед за Песталоцци, выработано Германией, а училища, устроенные для различных, иногда вовсе не воспитательных целей, и более или менее удовлетворяющие своему назначению: это не те школы, которые бы полагали прочные начала умственному и нравственному развитию народа. Мы хотели воспитывать народ для наших собственных целей, и вот почему он с таким недоверием смотрит на учреждаемые нами школы. Но если мы станем учить народ для его собственной пользы, тогда и его взгляд на школы переменится. Не в укор кому бы то ни было говорим мы, что у нас на всем необъятном пространстве России нет еще ни одной народной школы, потому что, если идея настоящей народной школы выработалась уже у народов, далеко старейших нас в деле цивилизации, то и там она едва только начинает переходить в действительность. Мало этого, мы утверждаем, что самая идея русской народной школы едва слегка затронута нашей литературой и вовсе не выработана ею.

Нельзя сказать, чтобы вовсе не было в литературе попыток выяснить эту идею, но по важности, многосторонности и жизненности ее их очень и очень мало. Это такая идея, которая для своего уяснения требует самых разносторонних мнений, выходящих из самых разнообразных сфер общества, и, по крайней мере, не менее живого сочувствия, как и самый крестьянский вопрос. Конечно, мы не можем в такой короткой статье сделать с своей стороны попытки решить его, и мы хотели здесь только заявить, что, по нашему мнению, нет теперь вопросов современнее и важнее, как вопросы о том: чем должны быть русские народные школы? Как и где их устроить? Что и как в них преподавать? Где взять для них учителей? Каковы должны быть эти учителя? В каком отношении должны находиться народные школы, с одной стороны, к обществу, с другой — к общей учебной администрации? и т. д.

Теоретическое решение всех этих вопросов по готовым уже, выработанным в Германии, идеям хотя и имеет свою пользу, но далеко еще не достаточно, потому что, если где должна проявляться народность, то, конечно, уже в народной школе, и что применимо и полезно в других государствах, то может быть не применимо и даже вредно у нас; притом же при решении того или другого из этих вопросов должно сообразоваться с нашими современными возможностями.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 2, с. 250—253; 256—258, 260—262.

*О НЕОБХОДИМОСТИ СДЕЛАТЬ РУССКИЕ ШКОЛЫ РУССКИМИ

Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что *человек западный*, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т. д., а *русский человек* всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится. Возьмите, например, любого маленького швейцарца; несмотря на всю трудность французской орфографии и на сравнительно плохое устройство французско-швейцарских школ, он пишет на родном языке безукоризненно правильно и говорит с замечательной ясностью и отчетливостью; разговоритесь с ним о Швейцарии, и он изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины, небольшой, правда, но необыкновенно богатой фактами всякого рода, он не только отлично знает ее города и местечки, ее реки и ручейки, ее горы и пригорки, фауну и флору, но даже знает все замечательные развалины и связанные с ними легенды, даже все сколько-нибудь замечательные фабрики и заводы с их историей и статистикой. То же самое заметите вы и у маленьких немцев, англичан, а еще более у американцев. Даже француз, поражающий вас полнейшим невежеством относительно всего, что лежит за пределами его «прекрасной Франции», выкажет вам замечательные познания во многом, что относится до его отечества. Только русский, да и не маленький, а большой человек, изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном, и почти всегда пишет с грубыми ошибками, знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумается над тем, в каком столетии жил Иоанн Грозный; наверное, помнит, что Мадрид при реке Мансанаресе, но весьма часто не знает, при какой реке стоит Самара, а уж что касается до какой-нибудь реки (Черемшана, например), то и говорить нечего, если только ему самому не приходилось купаться в ней.

Мы говорим не о тех русских, которые имели несчастье получить воспитание за границей,— о них и говорить не стоит; нет, мы говорим о тех русских, которые увидели свет и получили свое первое воспитание в какой-нибудь Гнилоперовке, учились потом в самой наирусской из гимназий, кончили курс, пожалуй, даже в университете, принимали потом участие в администрации или литературе, были учителями, подчас даже профессорами...

Мы помним рассказ покойного Т. Н. Грановского, как один из наших профессоров почувствовал себя неловко, когда, посетив знаменитого Риттера, подвергся целому граду вопросов о России,

ее дорогах, каналах, племенах и т. п.; «просто, говорит, не знал, куда деваться; врать было совестно, да и перед Риттером небезопасно; сказать откровенно *не знаю* — тоже, потому что вопросы были так просты и естественны».

Факт нашего относительного невежества во всем, что касается России, без сомнения, поражал каждого, кто ездил за границу не за тем только, чтоб отведать канкальских устриц на месте их рождения или пообедать «в позолоченном доме»; печальный факт этот был не раз высказываем и в печати; но отчего же он до сих пор не обратил на себя должного внимания? Почему упоминаемый не раз, он всегда замирал без ответа и в наших школах и в нашей литературе? Почему, например, газеты, которые принимали так близко к сердцу все, что касается русского воспитания по отделу классических языков, не нашли в том же патриотическом сердце уголка для вопроса об изучении России в русских школах и даже, сколько нам помнится, вооружались против слишком долговременного занятия в них русским языком, русской литературой и русской географией? Почему до сих пор не принято никаких общих и решительных мер для удаления этого печального факта, какие приняты, например, для удаления незнания латинской грамматики? Почему, например, Русское географическое общество, сделавшее так много по географии вообще и русской особенно, не сделало ровно ничего для *распространения сведений* по географин России в массе русского юношества? Почему также Академия наук — или, по крайней мере, «русское» ее отделение — не сделали ничего для облегчения русскому человеку изучения русской грамоты и русской литературы? Или это дело ниже назначения этих обществ? Отчего в наших школьных уставах, подвергавшихся и подвергающихся беспрестанным переделкам, нет и намека на преимущественное, усиленное изучение родины? Почему до сих пор русский мальчик начинает свое знакомство с историей не Рюриком, а Набопаласаром, а знакомство с географией не Киевом или Москвой, а каким-нибудь Сиднеем или Вандименовой землей? Отчего русская география, география полусвета, изучается вся в какие-нибудь 40 или 50 час., отмеренные ей на самой середине гимназического курса, в одном IV классе, так что мальчик потом, до самого выхода из университета, не слышит о ней ни одного слова и весьма удобно может позабыть, куда впадает Волга? Отчего в наставники по русской географии у нас до сих пор определяются люди, сохранившие из нее в своей памяти только то, что можно сохранить, не слышавши восемь лет о ней ни слова и изучив ее в 40 часов, да еще по учебнику Кузнецова? Отчего самые дурные наши учебники, исполненные страшных промахов,— учебники по русскому языку и по русской географии? Отчего наши дети садятся за изучение латинских, немецких и французских склонений и спряжений, прежде чем узнают русские?.. Конца не было бы этим от*чего* и *почему*, если б мы захотели перечислить все обиды, нанесенные нами же русскому элементу в нашем образовании...

Еще недавно мы старались во всем подражать иностранцам; теперь другая мода. Но, право, нам не мешало бы занять, вместо всех прочих, одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству; а мы ее-то, именно ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не за тем, чтоб быть иностранцами, а лишь за тем, чтоб не быть ими посреди своей родины.

В последнее время мы довольно часто обвиняли иностранцев в том, что они плохо знают Россию, и действительно, они знают ее очень плохо; но хорошо ли мы сами ее знаем? Нам кажется, что произошло бы прелюбопытное зрелище, если б произвести экзамен из знаний, касающихся России, многим нашим администраторам, профессорам, литераторам, всем, окончившим курс в наших университетах, лицеях, гимназиях, и если б ставить отметки с той же строгостью, с какой ставятся за границей ученикам первоначальной школы по сведениям, касающимся их родины; наверно, можно полагать, что полных баллов было бы очень немного, а единицы запестрели бы бесконечными рядами, как пестреют они теперь в списках латинских учителей наших гимназий.

Мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших больших промышленных предприятий, неудачи многих наших административных мер, перевозка тяжестей гужом, рядом с железными дорогами, наши непроходимые проезжие пути, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках безграмотных невежд и пребывание ученых техников без всякого дела, нелепые фантазии нашей молодежи и не менее нелепые страхи, которыми так ловко пользуются люди, ловящие рыбу в мутной воде,— все эти болезни, съедающие нас, гораздо более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков. Мы убеждены, что все эти болезни и многие другие сильно уменьшились бы, если б в *России* вообще поднялся уровень знаний о *России,* если б мы добились хоть того, чтоб наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, оканчивающий курс первоначальной школы.

Скудость наших сведений о России зависит от многих причин; но, конечно, прежде всего, от того, что мы *ее не изучаем* или изучаем плохо, и об этой только причине нам кажется не лишним сказать несколько слов ввиду имеющего учредиться нового педагогического заведения — «Историко-филологического института».

Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1948, т. 3, с. 306—310.

Л. Н. ТОЛСТОЙ

Великий русский писатель Лев Николаевич Толстой (1828—1910) был вместе с тем и выдающимся педагогом-гуманистом, борцом против существовавшей в то время системы школьного обучения, подавлявшей личность ребенка.

Педагогической деятельностью Л. Н. Толстой начал заниматься в 60-е годы. Он открыл в Ясной Поляне школу, издавал педагогический журнал «Ясная Поляна». В 70-е годы им были созданы «Азбука», «Новая азбука», «Русские книги для чтения». В течение всей своей жизни Л. Н. Толстой писал для детей и принимал участие в издании детских книг.

Л. Н. Толстой обогатил дидактику наблюдениями и выводами, относящимися к процессу сознательного и творческого усвоения знаний, основанному на интересе. Он детально разрабатывал методику рассказа и беседы с учащимися.

Толстой подверг уничтожающей критике школу и воспитание в современных ему буржуазных странах за ничтожно малый объем научных знаний, за преклонение перед денежным мешком и духовенством. Он считал, что русская школа не должна копировать образовательные системы Запада, что работа школы будет лишь тогда плодотворной, когда все дело народного образования будет находиться в руках самого народа.

Толстой подчеркивал, что развитие является процессом спонтанного развертывания качеств, заложенных в ребенке от природы, и что задача воспитателя сводится к тому, чтобы осторожно помогать этому развитию. Эти положения затем истолковывались отдельными педагогами в духе теории «свободного воспитания». Теоретики «свободного воспитания» (К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов) считали Л. Н. Толстого своим предшественником. Однако было бы неправильным на этом основании рассматривать Л. Н. Толстого только как сторонника «свободного воспитания». Педагогические воззрения Л. Н. Толстого не укладываются в рамки теории «свободного воспитания», они гораздо шире и содержательнее.

Л. Н. Толстой убедительно показывал бесплодность умозрительных построений педагогов, оторванных от практики воспитания и обучения. «Не философскими откровениями в наше время может подвинуться наука педагогика,— писал он,— но терпеливыми и упорными повсеместными опытами». Как бы откликаясь на призыв К. Д. Ушинского узнать воспитуемого «во всех отношениях», Л. Н. Толстой настойчиво изучал личность ребенка в бесконечно многообразных ее проявлениях и раскрывал ее как в художественных произведениях, так и в учебных книгах для школы. Он с гениальной глубиной и выразительностью раскрывает диалектику души ребенка.

Л. Н. Толстой всячески подчеркивал творческое начало во всей деятельности учителя.

«И столько поэзии в педагогических статьях Толстого, столько страстности, что для пережившего эти статьи педагогическая деятельность не может уже быть скучным ремеслом, а становится деятельностью творческой, преисполненной глубоких тревог и радостей. Для Толстого педагогика не была мертвой, застывшей доктриной. Для него она была живым делом, сложным и развивающимся»,— писала Н. К. Крупская [1].

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ [22]

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовывающийся класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летнею борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни па назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на все чувство покорности закону немца,— принудительность школы еще до сей поры всей силой тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же попрежнему большей частью выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия, и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь как единственное средство победить противодействия народа — введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона — о чем многие, однако, соболезнуют — не правительство, а об-

---

[1] Крупская Н. К. Педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 1, с. 197.

щество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образовывающая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большей частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силой заставляют идти в школу, а родителей строгостью закона или хитростью — предоставлением выгод — заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Что же это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на все насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и шаг за шагом сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что́ более законно — противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.

Какие же эти основания? Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но

где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков,— какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что истинно и что ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык — единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в истине положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях? Хорошо было Лютеру требовать непременного изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть истины, открытые богом и Аристотелем, и поэтические красоты Виргилия и Цицерона. Ни истины, более истинной, ни красоты, более красивой, никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда рядом с классом заучивания истины о бессмертии души ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душою; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг земли; когда после объяснения красот Виргилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо бóльшими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего истинного нет, что все, чтó существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость — зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Сравните после всего этого догматическую школу средних веков, в которых истины несомненны, и нашу школу, в которой никто не знает, чтó есть истина, и в которую все-таки насильно ученика заставляют ходить, а родителей — посылать своих детей. Мало того, легко было средневековой школе знать, чему учить, чему учить прежде и чему учить после и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в библии, книгах Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам — выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, чтó труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным в сравнении с средневековою школой еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, готовившимся жить в одних определенных условиях; в наше время, когда весь народ

заявил свои права па образование, знать то, что́ нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым.

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому, что он знает истину, открытую богом, и считает своей обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые, несомненно, истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третий оснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такою, какой она есть, ибо таковою выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себя все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: *религиозные, философские, опытные и исторические.*

Образование, имеющее своей основою религию, то есть божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий в ряду других теорий является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Всякий мыслитель выражает только то, что́ сознано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне,— сознание это уже присуще живущему поколению.

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добродетели остается или все то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный китаец, добродетельный грек, рим-

лянин и француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающейся несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании ее строит свое воспитание, а на воспитании — свое государство. Шлеермахер говорит, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитание и образование должны иметь целью приготовлять таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силою работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя неоконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4-х элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы, задачу и цель образования ищут в этике, одни — признавая ее известною, другие — признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества; но на вопрос: чему и как должно учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой — другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется с схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не поборая одно другого, и никто не знает, что́ ложь, что́ правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель и т. д., являются все существующие школы рядом — реальные, классические и богословские учреждения. Все недовольны тем, что́ существует, и не знают, что́ новое именно нужно и возможно.

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критериум образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критериума. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от исторических уз, тяготеющих над ней, хотят угадать то, что́ нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освобождать школу от мысли обучения молодых поколений тому, что́ старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что́ лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем

противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики,— общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться все более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь с статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишающее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын сделается schulfrei [1] (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей,— учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста — свободного движения, где Gehorsam (послушание) и Ruhe (спокойствие) — главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значится уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения — учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не понимает, где его большей частью заставляют говорить не на своем родном patois, Mundart [2], а на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не хотящих выучить того, что́ он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Гер-

[1] — свободен от школьного учения *(нем.)*.
[2] — местном наречии *(англ.)*.

мании $^{9}/_{10}$ школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые не согласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель, даже календари и народные газеты читаются как редкие исключения. Неопровержимым доказательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противоестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчивости понятий, которое называется грамотностью. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития, я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или в Баварии? сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? — В школе еще иногда отвечали мне тирады наизусть из книги, но окончившие курс — никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила — иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться богу, но не играли. Это — как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получили диплом на известную степень образования — грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «verdummen»[1], состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п. суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок никогда не мог бы вы-

[1] одурять *(нем.)*.

учиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир? кто был первый человек? что было тому 2000 лет назад? какая земля Азия? какую имеет форму Земля? каким образом помножить сотни на тысячи и чтб будет после смерти? и т. п. На вопросы же, представляющиеся ему из жизни, он не получает ответа, тем более, что по полицейскому устройству школы он не имеет права открыть рта даже для того, чтобы попроситься «на двор», а должен это делать знаками, чтобы не нарушить тишины и не помешать учителям. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовать народ, а чтобы образовать его по нашей методе — чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? — Сделать учителей. — И все-таки недостает учителей! — Сделать так, чтобы один учитель мог учить 500 детей, mécaniser l'instruction [1], ланкастерскую методу, pupilteachers [2]. Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы можно было mécaniser l'instruction,—

[1] — механизировать обучение *(франц.)*.
[2] — обучение младших учеников старшими *(англ.)*.

то вечное стремление педагогики устроить дело так, чтобы какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. Стóит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе,— то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком,— то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке,— существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стóит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием, души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности — воображение, творчество, соображение, уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием — страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат[1] в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни — лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный — худшим учеником. Кажется, этот факт довольно знаменателен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически — для тела, столь нераздельного с душой в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно то же для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина — городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться и тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение

[1] Disparate — несоответственность.

от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие годы детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile)[1], о которых нам придется говорить еще подробнее. Недостает только изобретения паровой машины, которая бы заменила мать-кормилицу. Все согласны, что школы несовершенны (я, со своей стороны, убежден, что они вредны). Все согласны, что нужно много и много улучшений. Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно, только изучив потребности школьного возраста вообще и потребности каждого сословия в особенности. Чтб же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, и в каждой из этих школ непременным условием поставлена дисциплина, воспрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в отвечании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования.

Но, может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны вырабатываться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. — На это отвечу: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому, ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже,— хуже относительно

[1] — дома призрения для малых детей, детские школы, приюты *(нем., англ., франц.)*.

того уровня образования, до которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей соответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она сознала те основные законы, которыми живет народ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всем потребностям своих учеников, будет весьма плохая школа для парижанина, и самая лучшая школа XVII века будет самой дурной школой в наше время; и наоборот, самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, ибо более соответствовала своему времени и стояла все-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди, тогда как наша школа стоит позади его. Ежели задача школы, допуская самоё общее определение, состоит в передаче всего выработанного и сознанного народом и в отвечании на те вопросы, которые жизнь представляет человеку, то нет сомнения, что в средневековой школе и предания были ограниченнее, и вопросы, представляющиеся в жизни, были удоборазрешимее, и эта задача школы более удовлетворялась. Передать предания Греции и Рима по недостаточным и неразработанным источникам, религиозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была известна, гораздо легче, чем все те предания, которые мы прожили с тех пор и которые настолько же отодвинули назад предания древних народов, и все те знания естественных наук, которые необходимы в наше время, как ответы на повседневные явления жизни. А между тем способ передачи остался тот же, и потому школа должна была отстать и сделаться не лучше, а хуже. Для того чтобы удержать школу в той же форме, в какой она была, и не отстать от движения образования, нужно было быть последовательнее: не только делать законы принуждений для школ, но и запретить образованию двигаться вперед другими путями,— запретить машины, пути сообщения и книгопечатание. [...]

Ежели нам скажут, что школы историческим путем совершенствуются, мы ответим только что совершенствование школ должно разуметь относительно и что относительно школы, напротив, с каждым годом и с каждым часом принуждения делаются хуже и хуже, то есть более и более отстают об общего уровня образования, ибо движение их вперед несоразмерно движению образования со времени изобретения книгопечатания.

В-третьих, на исторический довод, что школы существовали и потому хороши, отвечу также историческим доводом. Год тому назад я был в Марсели и посетил все учебные заведения для рабочего народа этого города. Отношение учащихся к населению так велико, что за малым исключением все дети ходят в школу в продолжение трех, четырех и шести лет. Программы школ состоят в изучении наизусть катехизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии

и счетоводства. Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне. Единственное объяснение, которое я сделал себе, рассмотрев, как ведутся книги учениками, окончившими этот курс,— есть то, что они не знают и трех правил арифметики, а выучили наизусть операции с цифрами и потому также наизусть должны выучить tenue des livres [1]. (Кажется, нечего доказывать, что tenue des livres, Buchhaltung [2], преподающееся в Германии и в Англии, есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики.) Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то есть поставить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Кесарем. То же самое в географии и священной истории. То же самое в орфографии и чтении. Женский пол больше чем наполовину не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты так невероятны, что многие усомнятся; но я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии. Впрочем, кому это дело близко к сердцу, пусть тот так же, как я, не по отчетам публичных экзаменов, постарается изучить школы, а по продолжительным посещениям и беседам с учителями и учениками в школах и вне школ. Видел я еще в Марсели одну светскую и одну монастырскую школу для взрослых. Из 250 000 жителей меньше 1000, и только 200 мужчин, посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение, которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные поучения и т. п. Видел я после светской школы ежедневные поучения в церквах, видел salles d'asile [3], в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны богу и своим благодетелям, и убедился, что учебные заведения города Марсели чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения, не видав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стбит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. По-

[1] — ведение книг *(франц.)*.
[2] — бухгалтерия *(нем.)*.
[3] — приюты *(франц.)*.

смотрите городского работника лет тридцати,— он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильное; он имеет понятие о политике, следовательно, о новейшей истории и географии; он знает уже несколько историй из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел все это?

Я невольно нашел этот ответ в Марсели, начав после школ бродить по улицам, гингетам, cafés chantants, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю «Четырех Мускетёров» и «Монте-Кристо». В Марсели я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных. На 250 000 жителей их расходится до 30 000 — следовательно, если положить, что 10 человек читают и слушают один номер, то все их читают. Кроме того, музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два большие cafés chantants, в которые за потребление 50 сантимов имеет право войти всякий и в которых пребывает ежедневно до 25 000 человек, не считая маленьких cafés, вмещающих столько же,— в каждом из этих кафе даются комедийки, сцены, декламируются стихи. Вот уже по самому бедному расчету, пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование? Это другое дело; но вот оно — бессознательное образование, во сколько раз сильнейшее принудительного, вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем. Осталась только одна деспотическая форма почти без содержания. Я говорю почти — исключая одно механическое умение складывать буквы и выводить слова, единственное знание, приобретаемое пяти- или шестилетним учением. Притом надо заметить, что это самое механическое искусство читать и писать часто в гораздо кратчайший срок приобретается вне школы, что весьма часто из школы не выносится даже и это умение и часто теряется, не находя приложения в жизни, и что там, где существует обязательный закон посещения школы, учить писать, читать и считать второе поколение нет никакой надобности, ибо мать и отец, казалось бы, были в состоянии сделать это дома и гораздо легче, чем в школе. То самое, что́ я видел в Марсели, и во всех других странах: везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. Там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там. Знания, приобретаемые в городах, как будто остаются, знания, приобретаемые в деревнях, теряются. Направление и дух образования народа как в городах, так и в деревнях совершенно независим и большей частью противоположен тому духу, который желают влить в народные

школы. Образование идет своим независимым от школ путем.

Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью соразмерно развитию народов; что, чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования — развитии торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т. д., стоит взглянуть на одно книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман; когда продаются по две азбуки за 3 копейки, и степной мужик сплошь да рядом купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее, но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, как и европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкий образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские infant schools, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным или религиозным це-

лям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того cercle vicieux [1], который столько времени проходили европейские школы,— cercle vicieux, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что́ в них основано на вечных законах разума, и то, что́ родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа,— нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук — математики, геометрии и рисования; почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России,— нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиться сообразно своей истории и еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него всё то, что каждому из нас кажется хорошим.

Итак, малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии. Отыскивая в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротив, убедились, что мысль человечества постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Отыскивая критериум педагогики, то есть знания того, чему и как должно учить, мы ничего не нашли, кроме разноречивейших мнений и утверж-

[1] — заколдованного круга *(франц.)*.

дений, а, напротив, убедились, что, чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился этот критериум; отыскивая критериум этот в истории образования, мы убедились не только в том, что для нас, русских, исторически выработавшиеся школы не могут быть образцами, но что эти школы с каждым шагом вперед, более и более отстают от общего уровня образования и что потому принудительный характер их более и более становится незаконным и, наконец, что в Европе самое образование, как просачивающаяся вода, избрала себе другой путь,— обошло школы и разлилось в жизненных орудиях образования.

Что же нам, русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или североамериканский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории — не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество,— и сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а будем себя обвинять в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию как на враждебный элемент педагогики, а, напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Сознáем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что, для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критериум педагогики есть только один — свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что́ нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов

этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, чтб нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большей частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении,— есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего, как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указания на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т. д.; с другой стороны, неизмеримо труднейшей. Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, чтó такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критериумом всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и вы-

сказывать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. М., ГИХЛ, 1936, т. 8, с. 4—25.

*ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ [23]

ОБЩИЙ ОЧЕРК ХАРАКТЕРА ШКОЛЫ

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3 первых правил арифметики и рассказывает священную историю, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) чтение механическое и постепенное; 2) писание; 3) каллиграфия; 4) грамматика; 5) священная история; 6) русская история; 7) рисование; 8) черчение; 9) пение; 10) математика; 11) беседы из естественных наук и 12) закон божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Яснополянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Яснополянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, как и всегда летом, все лучшие ученики выбыли, только изредка уже встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, новые учителя прибыли в школу, и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, все лето каждый день приносил новых посетителей — учителей, пользовавшихся летними вакациями. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старых — уже два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что́ для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах,— для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язы-

чок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание.

Порядок учения следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уже давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и поодиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уже нет необходимости ему дожидаться и кричать: «Эй, ребята! В училищу!» Уже он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что все самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли — нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются,— кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «Эй, девки, что не катаетесь?» или: «Девки-то, вишь, замерзли!», или: «Ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девочек. И с этой только ученики обращаются как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по расписанию, в первом, младшем, классе — механическое чтение, во втором — постепенное чтение, в третьем — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «Мала куча!» или: «Задавили, ребята!» или: «Будет! Брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович!» — кри-

чит снизу кучи голос входящему учителю: «Вели им бросить!» — «Здравствуй, Петр Михайлович!» — кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкафу, из кучи на полу — верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяли книжки, все остальные уже бегут к шкафу и кричат: «Мне, и мне! Дай мне вчерашнюю; а мне кольцовую!» и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешкались? Ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает кольцовую (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилий, сколько прежде — от борьбы.

Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества),— всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже наверное на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей — для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутся. Один выжимает другого, и перемявший — разваливается головой гораздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю. Когда заученный у пономаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: «Что же ты сам не щипешься?»

Два меньшие класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю. По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики

сами кричат: «Нет, еще — еще!» — и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким»,— говорят они презрительно. В класс закона божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в класс рисования все ученики собираются вместе. Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять так же, как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось,— тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться все реже и реже — и уляжется. Даже большей частью и говорить ничего не нужно. Класс рисования, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но несмотря на то, как только учитель готов,— ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Яснополянской школы, я не думаю представлять образец того, чтб нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих номерах представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образовываются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацию и уроки: все само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Те-

перь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли совсем к другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу,— а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одной мыслью. «А где трое соберутся во имя мое, и я между ними!» Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они возмущаются и ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, расписаний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся — учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще больнее, чем прежде, напоследках, не толкнуть один другого; сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться,— изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска уже смеется из-под Кирюшки, один — раз за разом, все легче и легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. Недавно, между классами, в углу сцепились два мальчика: один — замечательный математик, лет девяти, второго класса, другой — стриженый дворовый, умный, но мстительный, крошечный черноглазый мальчик, прозванный Кыской. Кыска сцапал за длинные виски Математика и прижал его голову к стене; Математик тщетно цеплял за стриженую щетинку Кыски. Черные глазенки Кыски торжествовали, Математик едва удерживался от слез и говорил: «Ну, ну! Что? Что?» — но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что́ делать. «Дерутся, дерутся!» — закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и

не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчание не ушли от Кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски Математика. Математик вывернулся, толкнул Кыску так, что тот ударился затылком об стену, и, удовлетворенный, отошел. Маленький заплакал, пустился за своим врагом и изо всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздалось несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался!» — закричали зрители. «Удирай, Кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоим больно. Здесь мне удалось как будто подметить чувство справедливости, руководившее толпой; но сколько раз разрешаются такие дела так, что не поймешь — на основании какого закона, но решаются, удовлетворяя обе стороны. Как произвольны и несправедливы в сравнении с этим все воспитательные приемы в таких случаях. «Вы оба виноваты, станьте на колени!» — говорит воспитатель, и воспитатель неправ, потому что виноват один, и этот один торжествует, стоя на коленках и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойне наказан невинный. Или: «Ты виноват в том, что ты то-то и то-то сделал, и будешь наказан»,— скажет воспитатель, и наказанный еще больше ненавидит своего врага за то, что на его стороне деспотическая власть, законность которой он не признает. Или: «Прости его, так бог велит, и будь лучше его»,— скажет воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а он хочет быть только сильнее и другого *лучше* не понимает и не может понимать. Или: «Вы оба виноваты: попросите друг у друга прощения и поцелуйтесь, детки». Это уже хуже всего, и по неправде, выдуманности этого поцелуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тут вновь загорается. А оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жалко свое детище и которые потому всегда правы, оттаскав за вихры того, кто прибил их сына; оставьте их и посмотрите, как все это разъясняется и укладывается также просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения. Но, может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически вредные последствия: перебьются, переломаются и т. д. В Яснополянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов с знаками. Одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше, как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за все лето при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспи-

тания, подлежащее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Яснополянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодием, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказание. Мальчик обливался все время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Яснополянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «Какой чудной Петька! побьешь,— его маленькие и те бьют, а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет»,— сказал мне про него один мальчик. Ежели такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный.— Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор,— дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем — презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью *вор*. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью *лгун*, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики с злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания: «Провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками»,— говорили они. Наказанные плакали.

Крестьянский мальчик, увлеченный товарищем,— даровитый рассказчик и шутник,— толстенький белый карапузик, плакал просто распущенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какою-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 копеек медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно, слышанные им от отца — дворника. «Раз украл, другой украл,— говорил он складно и степенно,— привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно. Я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка и что я не могу сделать из него то, что́ бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И что́ за дичь? Мальчик украл книгу,— целым длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук,— а я налепляю ему бумажку со словом «вор», которое значит совсем другое! Зачем? Наказать его стыдом, скажут мне. Наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает наклонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что, может быть, спало бы всегда в его душе и что не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным,

в мире Пальмерстонов, Казн, в мире, где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей — людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако, еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимущества, страшно занимают их. «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолю какую здоровую закатили! — А мне четыре!» — кричат они. Отметки служат для них самих оценкой их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не дает покою учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после роспуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большей частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посередине комнаты, а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью, да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий наверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уже почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задрав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком столе,— так и кажется, каждое слово глотает; поплоше, ребята-мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на все внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалится на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной, занимается выписыванием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ — все замерли, слушают. Когда повторение — тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать

учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну, ты, не терпится? Молчи!» — крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец — историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, все мертво, не шелохнется,— не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча навалившуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею — он даже не улыбнется, согнет головку, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса, и темно сделалось на земле,— ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места и, толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать все, что удержано ими. Крик поднимается страшный — учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет — к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по двое, по трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой»,— говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отсылает его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа, и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. «Что все математику да писать — рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы послушаем»,— говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечки темнее горят — реже снимают, старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» — «Домой!».— «А учиться? Ведь пение!» — «А ребята говорят: домой!» — отвечает он, ускользает со своей шапкой.— «Да кто говорит?» — «Ребята пошли!» — «Как же, как?» — спрашивает озадаченный учитель, приготовивши свой урок,— «останься!» — Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом.— «Что

стоишь?» — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: «ребята уж во-он где, у кузни уж небось».— «Пошли?» — «Пошли».— И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иваныч!» — И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? — Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто ко́том свалился со ступеней,— и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько бо́льшее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверену, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что́ лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков,— мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется,— влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы,— я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов — чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой — головами вместе, ногами врозь — один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка эта понятлива, читают, как мы читаем,— пристраиваются к свету и облокачиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки,— греются и читают. В классы опытов пускаются не все — только старшие и лучшие, рассудительнейшие из второго класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый ве-

черний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности — все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснения этих явлений, мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! куды? Держи! ух, закатывай!» и т. п.

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинают расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, подвязывают оглобли, валятся на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — бóльшей свободы, бóльшей простоты и бóльшего доверия, те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа.

Недавно мы в первом классе читали «Вия» Гоголя; последние сцены подействовали сильно и раздражили их воображение,— некоторые в лицах представляли ведьму и все вспоминали последнюю ночь.

На дворе было нехолодно — зимняя безмесячная ночь с тучами на небе. На перекрестке мы остановились; старшие, трехлетние школьники, остановились около меня, приглашая проводить их еще; маленькие поглядели — и закатились под гору. Младшие начали учиться при новом учителе, и между мною и ими уже нет того доверия, как между мною и старшими.— «Ну, так пойдем в заказ» (небольшой лес шагах в 200 от жилья),— сказал одни из них. Больше всех просил Федька, мальчик лет десяти, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую средину пруда, саженей в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца,— плавал по глубине, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликая тонким голоском товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец. Теперь он знал, что в лесу есть волки, поэтому ему хотелось в заказ. Все подхватили, и мы в 4-м пошли в лес. Другой — я назову его Сёмка — здоровенный и физически, и морально, малый лет 12, прозванный Вавило, шел впереди и всё кричал и аукался с кем-то заливистым голосом. Пронька — болезненный, кроткий и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный, кажется больше всего от недостатка пищи, шел рядом со мной. Федька шел между мной и

Сёмкой и все заговаривал особенно мягким голосом, то рассказывая, как он летом стерег здесь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая, «что ежели какой-нибудь выскочит?» — и непременно требуя, чтобы я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в середину леса — это было бы уже слишком страшно, но и около леса стало темнее: дорожка чуть виднелась, огни деревни скрылись из виду. Сёмка остановился и стал прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» — вдруг сказал он. Мы замолкли, но ничего не было слышно; все-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станем делать, как он выскочит — да за нами?» — спросил Федька. Мы разговорились о кавказских разбойниках. Они вспомнили кавказскую историю, которую я им рассказывал давно, и я стал опять рассказывать об абреках, о казаках, о Хаджи-Мурате. Сёмка шел впереди, широко ступая своими большими сапогами и мерно раскачивая здоровой спиной. Пронька попытался было идти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах забегал сбоку, хотя и по колено утопая в снегу.

Всякий замечал, кто немного знает крестьянских детей, что они не привыкли и терпеть не могут всяких ласк — нежных слов, поцелуев, трогания рукой и т. п. Мне случилось видеть, как дама в крестьянской школе, желая обласкать мальчика, скажет: «Ну, уж я тебя поцелую, милашка!» — и поцелует, и как этот поцелованный мальчик стыдится, обижается и недоумевает, за что именно это с ним сделали; мальчик лет пяти становится уже выше этих ласканий — он уж «малый». Потому-то меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа, вдруг дотронулся до меня слегка рукавом, потом всей рукой ухватил меня за два пальца и уже не выпускал их. Только что я замолкал, Федька уже требовал, чтобы я говорил еще, и таким умоляющим и взволнованным голосом, что нельзя было не исполнить его желания.— «Ну, ты, суйся под ноги!» — сказал он раз сердито Проньке, забежавшему вперед; он был увлечен до жестокости,— ему было так жутко и хорошо, держась за мой палец, и никто не должен был сметь нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вот хорошо-то!» Мы прошли лес и стали с другого конца подходить к деревне. «Пойдем еще,— заговорили все, когда уже стали видны огни,— еще пройдемся». Мы молча шли, кое-где проваливаясь по рыхлой, плохо наезженной дорожке; белая темнота как будто качалась перед глазами; тучи были низкие, как будто на нас что-то наваливало их; конца не было этому *белому*, в котором только мы одни хрустели по снегу; ветер шумел по голым макушкам осин, а нам было тихо за лесом. Я кончил рассказ тем, что окруженный абрек запел песню и потом сам бросился на кинжал.— Все молчали. «Зачем же он песню запел, когда его окружили?» — спросил Сёмка. «Ведь тебе сказывали — умирать собрался!» — отвечал огорченно Федька. «Я думаю, что молитву он запел!» — прибавил Пронька. Все со-

гласились. Федька остановился вдруг: «А как, вы говорили, вашу тетку зарезали?» — спросил он — ему мало еще было страхов.— «Расскажи! расскажи!». Я им рассказал еще раз эту страшную историю убийства графини Толстой, и они молча стояли вокруг меня, глядя мне в лицо. «Попался молодец!» — сказал Сёмка. «То-то страшно ему было ночью ходить, как она зарезанная лежала,— сказал Федька,— я бы убежал!» — и он все дальше забирал себе в руку мои два пальца. Мы остановились в роще, за гумнами, под самым краем деревни. Сёмка поднял хворостину из снегу и бил ею по морозному стволу липы. Иней сыпался с сучьев на шапку, и звук одиноко раздавался по лесу. «Лев Николаевич,— сказал Федька (я думал, он опять о графине),— для чего учиться пению? Я часто думаю, право,— зачем петь?»

Как он перескочил от ужаса убийства на этот вопрос, бог его знает, но по всему: по звуку голоса, по серьезности, с которой он добивался ответа, по молчанию интереса других двух — чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса с предыдущим разговором. Была ли эта связь в том, что он отвечал на мое объяснение возможности преступления необразованием (я говорил им это), или в том, что он поверял себя, переносясь в душу убийцы и вспоминая свое любимое дело (у него чудесный голос и огромный талант к музыке), или связь состояла в том, что он чувствовал, что теперь время искренней беседы, и поднялись в его душе все вопросы, требующие разрешения,— только вопрос его не удивил никого из нас. «А зачем рисование, зачем хорошо писать?» — сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. «Зачем рисование?» — повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить.— «Зачем рисование? — сказал Сёмка.— Нарисуешь всё, всякую вещь по ней сделаешь!» — «Нет, это черчение,— сказал Федька, — а зачем фигуры рисовать?» — Здоровая натура Сёмки не затруднилась. «Зачем палка? зачем липа?» — сказал он, все постукивая по липе. «Ну да, зачем липа?» — сказал я. «Стропила сделать»,— отвечал Сёмка. «А еще, летом зачем, покуда она не срублена».— «Да низачем».— «Нет, в самом деле»,— упорно допрашивал Федька,— «зачем растет липа?» — И мы стали говорить о том, что не все есть польза, а есть красота, и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную — добро. Сёмка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом придти к искусству и пытался зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра *Иже*, я помню свой голос». У него верный слух, но нет вкуса, изящества в пении. Федька же совершенно понимал, что липа хороша в листьях, и летом хорошо смотреть на нее, и больше ничего не надо. Пронька понимал, что жалко ее срубить,

потому что она тоже живая: «Ведь это все равно что кровь, из березы сок пьем». Сёмка хотя и не говорил, но, видимо, думал, что́ мало в ней проку, когда она трухлявая.— Мне странно повторить, что мы говорили тогда, но я помню,— мы переговорили, как мне кажется, все, что́ сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Мы пошли к деревне. Федька всё не пускал мою руку,— теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были. Пронька пошел рядом с нами по широкой дороге деревни. «Вишь, огонь еще у Мазановых!» — сказал он. «Я нынче в класс шел, Гаврюха из кабака ехал,— прибавил он,— пья-я-яный, распьяный; лошадь вся в мыле, а он-то ее ожаривает... Я всегда жалею. Право! за что ее бить».— «А надысь батя,— сказал Сёмка,— пустил свою лошадь из Тулы, она его в сугроб и завезла, а он спит пьяный».— «А Гаврюха так по глазам свою и хлещет... и так мне жалко стало,— еще раз сказал Пронька,— за что он ее бил? слез, да и хлещет».— Сёмка вдруг остановился.—«Наши уже спят»,— сказал он, вглядываясь в окна своей кривой черной избы.— «Не пойдете еще?» — «Нет».— «Пра-а-а-щайте, Л. Н.»,— крикнул он вдруг и, как будто с усилием оторвавшись от нас, рысью побежал к дому, поднял щеколду и скрылся.— «Так ты и будешь разводить нас — сперва одного, а потом другого?» — сказал Федька. Мы пошли дальше. У Проньки был огонь; мы заглянули в окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина, с черными бровями и глазами, сидела за столом и чистила картошку; на средине висела люлька; математик второго класса, другой брат Проньки, стоял у стола и ел картошку с солью. Изба была черная, крошечная, грязная. «Пропасти на тебя нет! — закричала мать на Проньку.— Где был?» Пронька кротко и болезненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что он не один, и сейчас переменила выражение на нехорошее, притворное выражение. Остался один Федька. «У нас портные сидят, оттого свет»,— сказал он своим смягченным голосом нынешнего вечера.— «Прощай, Л. Н.»,— прибавил он тихо и нежно и начал стучать кольцом в запертую дверь. «Отоприте!» — прозвучал его тонкий голосок среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянул в окно: изба была большая; с печи и лавки виднелись ноги; отец с портными играл в карты, несколько медных денег лежало на столе. Баба, мачеха, сидела у светца и жадно глядела на деньги. Портной, прожженный ерыга, молодой мужик, держал на столе карты, согнутые лубком, и с торжеством глядел на партнера. Отец Федьки, с расстегнутым воротником, весь сморщившись от умственного напряжения и досады, переминал карты и в нерешительности сверху замахивался на них своей рабочей рукой.— «Отоприте!» Баба встала и пошла отпирать.— «Прощайте! — еще раз повторил Федька,— всегда так давайте ходить».

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую

своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: «Нехорошо! — и покачают головой.— Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?»— скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головою, которые скажут: «Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д.— кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали,— ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что́ страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная, и первые по времени ученики — из деревни Ясной Поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли учение нехорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но, по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 рубля серебром в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившейся молвой в народе, что в Яснополянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открывании школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Яснополянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам, летом же, с апреля по половину октября работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент,— от 3 до 5 у нас. Мальчи-

ки от седьмого до тринадцатого года,— самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых. Для взрослых, поодиночке ходящих в школу, порядок школы весьма неудобен. Они, по своим годам и по чувству достоинства, не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят, большей частью, доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что учение есть только то самое заучивание книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того, чтобы придти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей. «Вишь, мерин какой учиться ходит!» И, кроме того, он постоянно чувствует, что каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому всё время в школе он находился в раздраженном состоянии поспешности и усердия, которые больше всего вредят учению. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе — точно на пожаре: только что он кончает писать, в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу, он берется за грифельную доску; когда и эти отнимут у него, он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе нынешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не учение, а какая-то болезнь вроде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и, с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал: *с-к-а-ска* и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, с злобой почти, смотрел на ребят, когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впивался в книгу, твердя *б-а-ба; р-и-ри* и т. д., н, находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты,— видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впиться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себе места в Яснополянской школе, и их учение идет дурно: что-то есть неестественного и болезненного в отношении их к школе. Воскресные школы, которые я видел, представляют то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых были бы для нас драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории

Яснополянской школы, теперь же в народе говорят, что в Яснополянской школе всему учат и всем наукам, и такие дошлые есть учителя, что бя*да*: — гром и молнию, сказывают, приставляют! Одна*че*, ребята хорошо понимают — читать и писать стали.— Одни, богатые дворники, отдают детей из тщеславия в полную науку произвесть, чтобы и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные *так*, но до такой степени полюбившие учение, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было евангелие. «Мой батя тоже,— рассказывал другой школьник,— сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а божественное,— так до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться перед учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее; слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: 2ав−с=d, разделенному на 3, и т. п., она все время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и наконец померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисования и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро,— поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало веса. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал псалтырь, решил, что учение *плоха*я, только слава,— что *хороша*. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки, да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы от*куда*во-то *сры*ваются, не проходит. Как только разговеются, или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая

горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье.

Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы потому, что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновалась.

Итак — предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников. [...]

Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. М., ГИХЛ, 1936, т. 8, с. 29—52.

РОЛЬ ПРИМЕРА И ПОДРАЖАНИЯ В ВОСПИТАНИИ

Воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем. Воздействовать же на сердце можно только гипнотизацией, которой так подлежат дети,— гипнотизацией, заразительностью примера. Ребенок увидит, что я раздражаюсь и оскорбляю людей, что я заставляю других делать то, что́ сам могу сделать, что я потворствую своей жадности, похотям, что я избегаю труда для других и ищу только удовольствия, что я горжусь и тщеславлюсь своим положением, говорю про других злое, говорю за глаза не то, что́ говорю в глаза, притворяюсь, что верю тому, во что́ не верю, и тысячи и тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости,— и заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И потому все или 0,999 воспитания сводится к примеру, к исправлению и совершенствованию своей жизни.

Так что то, с чего вы начали внутри себя, когда мечтали об идеале, то есть о добре, достижение которого несомненно только в себе,— к тому самому вы приведены теперь при воспитании детей извне. То, чего вы хотели для себя, хорошенько не зная зачем, то теперь вам уже необходимо нужно для того, чтобы не развратить детей.

От воспитания обыкновенно требуют и слишком много, и слишком мало. Требовать того, чтобы воспитываемые выучились тому-то и тому-то, образовались — как мы разумеем образование — это невозможно, также невозможно и то, чтобы они сделались нравственными, как мы разумеем это слово. Но совершенно возможно то, чтобы не быть самому участником в развращении детей (и в этом не может помешать ни жене муж, ни мужу жена), а всею своею жизнью по мере сил своих воздействовать на них, заражая их примером добра.

Я думаю, что не только трудно, но невозможно хорошо воспитать детей, если сам дурен; и что воспитание детей есть только самосовершенствование, которому ничто не помогает столько, как дети. Как смешны требования людей, курящих, пьющих, объедающихся, не работающих и превращающих ночь в день, о том, чтобы доктор сделал их здоровыми, несмотря на их нездоровый образ жизни, так же смешны требования людей научить их, как, продолжая вести жизнь ненравственную, можно было бы дать нравственное воспитание детям. Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них. А это может сделать всякий и во всех возможных условиях жизни. И это же есть и самое могущественное орудие, данное человеку для воздействия на других людей, в том числе и на своих детей, которые всегда невольно ближе всего к нам. Fais ce que dois, advienne que pourra [1] более всего относится к воспитанию.

Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. 2-е изд. М., Учпедгиз, 1953, с. 402—403.

* О ВОСПИТАНИИ [24]

(Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)

Постараюсь исполнить ваше желание — ответить на ваши вопросы.

Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся и противоречия и неясности. Я просмотрел их и решил, что мне, да и вам, я думаю, будет легче, если я, не стараясь отстаивать прежде сказанное, прямо выскажу то, что я теперь думаю об этих предметах.

Это для меня будет тем легче, что в последнее время эти самые предметы занимали меня.

Во-первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием — искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.

То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащих, я признаю, как и прежде, т. е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обусловливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

[1] Делай, что́ должно, и пусть будет, что́ будет *(франц.)*.

Думаю, что уже одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так в для обучающих, избавило бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование...

Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. М., ГИХЛ, 1936, т. 38, с. 62—63.

*УСТАВ ГИМНАЗИИ И ПРОГИМНАЗИЙ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ (1864 г.)

Глава первая. Общие положения

1. Гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем служат приготовительными заведениями для поступления в университет и другие высшие специальные училища.

2. По различию предметов, содействующих общему образованию, и по различию целей гимназического обучения гимназии разделяются на *классические* и *реальные*.

3. В гимназии полагается семь классов с годичным курсом для каждого класса.

Примечание. По мере возможности, низшие четыре класса гимназии помещаются отдельно от высших трех классов.

4. Гимназии учреждаются в таких городах и местечках, где, по численности и потребностям народонаселения, они признаны будут нужными. В каждой губернии полагается, по крайней мере, одна гимназия, но, по мере надобности, в одной губернии и даже в одном городе может быть несколько гимназий.

5. Кроме гимназий, там, где представится надобность и возможность, а также в в местах, не имеющих гимназии, могут быть учреждаемы прогимназии, состоящие только из четырех низших классов гимназии и разделяющиеся также на классические и реальные.

6. Гимназии и прогимназии открываются по распоряжению министра народного просвещения и состоят в непосредственном ведомстве попечителей тех учебных округов, где они находятся.

7. Учреждение гимназий и прогимназий с классическим или реальным курсом предоставляется ближайшему усмотрению министра народного просвещения, смотря по местным потребностям в учебным средствам, в том числе, какие укажет опыт.

8. Гимназии и прогимназии содержатся или на счет правительства или на счет обществ, сословий и частных лиц.

9. Гимназии и прогимназии, содержимые обществами, сословиями и частными лицами, но управляемые назначенными от правительства лицами, существуют на одинаковом основании с учеб-

ными заведениями этого рода, получающими содержание от казны, а гимназии и прогимназии, содержимые сословиями, обществами или частными лицами и управляемые назначаемыми от них лицами, подчиняются общим узаконениям о частных учебных заведениях. [...]

Учебная часть

39. Учебный курс классических гимназий составляют следующие предметы: 1) закон божий, 2) русский язык с церковно-славянским и словесность, 3) и 4) латинский и греческий языки, 5) математика, 6) и 7) физика и космография, 8) история, 9) география, 10) естественная история (краткое наглядное объяснение трех царств природы), 11) и 12) немецкий и французский языки и 13) чистописание, рисование и черчение.

Примечания. Преподавание латинского языка вводится немедленно во всех классических гимназиях, а греческого — постепенно, по мере приготовления учителей этого языка; *в* классических гимназиях обязательно обучение только одному новому языку: французскому или немецкому. К числу учебных предметов относится гимнастика и пение для желающих.

40. В реальных гимназиях преподаются: а) в *одинаковом объеме с классическими*: 1) закон божий, 2) русский язык с церковно-славянским и словесность, 3) история, 4) география и 5) чистописание; б) *в большем объеме сравнительно с классическими:* 6) математика, 7) естественная история с присоединением к ней химии, 8) и 9) физика и космография, 10) и 11) немецкий и французский языки (оба обязательно) и 12) рисование и черчение; в) *вовсе не преподаются:* латинский и греческий языки.

Примечание. К числу учебных предметов принадлежат также пение и гимнастика для желающих.

41. В гимназиях, и классических и реальных, сообщается ученикам высшего класса пред выпуском директором или, по его выбору, инспектором, или одним из учителей в кратком изложении по особо составленному, по распоряжению министерства народного просвещения, учебнику или руководству понятие о нашем государственном устройстве, об основных законах империи, касающихся верховной власти, о значении разных присутственных мест и о главных законах гражданских и уголовных.

42. Учебный курс прогимназий, классических и реальных, соответствует учебному курсу низших четырех классов гимназий классических и реальных. [...]

Учащиеся

53. В гимназии и прогимназии обучаются дети всех состояний, без различия звания и вероисповедания. [...]

55. В I идасс гимназии и прогимназии принимаются дети, умею-

щие читать и писать по-русски, знающие главные молитвы и из арифметики — сложение, вычитание и таблицу умножения. При сем наблюдается, чтобы в I класс поступали дети не моложе 10 лет. Во все следующие классы гимназии и прогимназии принимаются имеющие соответственные классу познания и возраст.

56. Свидетельство об успешном окончании курса в какой-либо классической прогимназии дает право на поступление в V класс гимназии классической без испытания, если со времени окончания курса до поступления в гимназию прошло не более шести месяцев. В противном случае желающий продолжать свое образование в гимназии подвергается испытанию. То же самое правило наблюдается относительно учеников, поступающих из реальных прогимназий в реальные гимназии; но прием учеников классической гимназии в реальные, и наоборот, допускается всякий раз не иначе, как по особому испытанию. [...]

58. Одежду учеников в гимназии и прогимназии составляют: а) однобортный полукафтан темно-зеленого цвета с черными пуговицами, с отложным воротником, с петличками на нем из синего сукна; б) жилет темно-зеленого сукна, однобортный, с черными пуговицами; в) галстук черный, суконный или шелковый; г) пальто темно-зеленое, суконное, по существующим образцам, с суконными петлицами синего цвета и с черными пуговицами; д) фуражка темно-зеленого сукна, с суконным околышем синего цвета.

Примечание. Попечитель учебного округа разрешает отступление от этой формы по местным условиям и времени года.

59. Все ученики гимназии и прогимназии обязаны вносить плату за ученье пополугодно вперед, в течение двух первых месяцев каждого полугодия. Не внесшие платы в означенные сроки считаются выбывшими из заведения, но по внесении платы могут быть вновь приняты.

60. От платы за ученье, по определению местного педагогического совета, освобождаются заслуживающие того по своему поведению и прилежанию дети совершенно недостаточных родителей; причем наблюдается, чтобы общее число освобождаемых от платы за ученье составляло, в отношении ко всему числу учащихся, не более 10%.

61. Бедным ученикам, отличающимся успехами и поведением, могут быть выдаваемы, по определению педагогического совета, единовременные денежные вспоможения и ежегодные стипендии из специальных средств заведения.

62. Окончательное испытание учеников как в гимназии, так и в прогимназии производится в присутствии педагогического совета на основании правил, утверждаемых, как сказано в § 48, попечителем учебного округа.

63. Ученики, побывшие два года в одном классе и не оказавшие удовлетворительных успехов, увольняются из заведения.

64. Правила о взыскании с учеников гимназий и прогимназий составляются местными педагогическими советами, причем выс-

шую степень наказания составляет исключение из заведения, происходящее всякий раз не иначе, как по определению педагогического совета.

65. Ученики, окончившие с успехом полный курс ученья в гимназии и прогимназии, получают аттестат за подписью членов педагогического совета и с приложением печати учебного заведения. Сверх того, отличнейшие из окончивших курс в гимназии награждаются медалями, золотыми или серебряными, число которых определяется всякий раз местным педагогическим советом.

66. Лица, не обучавшиеся в гимназиях и прогимназиях, имеют право подвергаться испытанию из полного курса предметов, преподаваемых в сих учебных заведениях, наравне с учениками сих заведений и в одно с ними время, назначенное для испытаний. Выдержавшие испытание в полном курсе получают свидетельства, дающие им одинаковые права с окончившими курс учениками прогимназий и гимназий.

Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1865, т. III, столб. 1301—1311.

* ПОЛОЖЕНИЕ О НАЧАЛЬНЫХ НАРОДНЫХ УЧИЛИЩАХ

Отдел первый. Цель, различные виды начальных народных училищ и ученье в оных

1. Начальные народные училища имеют целью утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания.

2. К начальным народным училищам относятся: 1) ведомства министерства народного просвещения: а) приходские училища в городах, посадах и селах, содержимые на счет местных обществ и частью на счет казны и пожертвований частных лиц, и б) народные училища, учреждаемые и содержимые частными лицами разного звания; 2) ведомства министерств государственных имуществ, внутренних дел, удельного и горного: сельские училища разных наименований, содержимые на счет общественных сумм; 3) ведомства духовного: церковно-приходские училища, открываемые православным духовенством в городах, посадах и селах, с пособием и без пособия казны, местных обществ и частных лиц; 4) все вообще воскресные школы, учреждаемые как правительством, так и обществами, городскими и сельскими, и частными лицами для образования лиц ремесленного и рабочего сословий обоего пола, не имеющих возможности пользоваться ученьем ежедневно.

Примечание. Правила, здесь изложенные, не касаются простого обучения грамоте на дому лицами разного звания.

8. Предметами учебного курса начальных народных училищ служат: а) закон божий (краткий катехизис и священная история); б) чтение по книгам гражданской и церковной печати;

в) письмо; г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение там, где преподавание его будет возможно.

4. В начальных народных училищах преподавание совершается на русском языке.

5. В начальных народных училищах употребляются учебные руководства, одобренные министерством народного просвещения и духовным ведомством, по принадлежности.

6. В училища могут быть принимаемы дети всех состояний, без различия вероисповедания.

7. В начальных народных училищах могут обучаться дети обоего пола там, где не представляется возможности иметь отдельные училища мужские и женские. Воскресные же школы учреждаются исключительно для учащихся одного пола.

8. Установление платы за ученье и освобождение от оной зависит от усмотрения тех ведомств, городских и сельских обществ и частных лиц, на счет которых училища содержатся.

9. Правительственные ведомства и духовное начальство учреждают и закрывают начальные народные училища по собственному своему распоряжению, сообщая только об этом для сведения уездному училищному совету.

10. Для учреждения начальных народных училищ городскими и сельскими обществами и частными лицами требуется разрешение уездного училищного совета. Училища сии могут быть закрываемы по распоряжению губернского училищного совета, в случае беспорядка и вредного направления ученья.

11. Размер содержания и порядок отчетности о начальных народных училищах установляются теми ведомствами, городскими и сельскими обществами и частными лицами, на счет которых они учреждены. В распоряжения по всем этим предметам уездный училищный совет не вмешивается, а принимает их только к соображению при обсуждении вообще материальных средств училищ.

12. Обществам городским и сельским, учреждающим начальные народные училища, предоставляется для ближайшего заведывания оным избирать особых попечителей, а в женских училищах — попечительниц. Заведывание каждою воскресною школою принадлежит лицу, принявшему на себя звание ее распорядителя и утвержденному в сем звании училищным советом; в женских воскресных школах обязанности этого звания возлагаются преимущественно на лица женского пола.

13. Попечители и попечительницы начальных народных училищ, заведывая делами оных, входят в сношение по ним с уездными училищными советами, равно как распорядители и распорядительницы воскресных школ, которые при том вполне отвечают за порядок в оных.

14. Начальные народные училища, состоя под наблюдением уездного училищного совета, который посылает своих членов для осмотра оных, освобождаются затем от представления всякого рода срочных ведомостей, донесений и т. п. Необходимые о них

сведения собираются самими членами совета на месте, при осмотре училищ.

15. Закон божий может быть преподаваем в начальных народных училищах только приходским священником или же особым законоучителем, с утверждения епархиального начальства, по представлению уездного училищного совета.

16. Прочим предметам в начальных народных училищах могут обучать также священно-церковнослужители или же те лица, которые получили на звание учителя или учительницы особое разрешение уездного училищного совета, по представлении удостоверения в доброй их нравственности и благонадежности от лица, совету известного.

17. Наблюдение за религиозно-нравственным направлением во всех начальных народных и воскресных училищах возлагается на местного приходского священника. В случае надобности, он сообщает своя замечания учителю и лицам, заведывающим училищем; если бы его замечания не были приняты, доносит о том уездному училищному совету.

Отдел второй. Заведывание начальными народными училищами

18. Для заведывания начальными народными училищами учреждаются в каждом уезде уездный и в каждой губернии губернский училищные советы. В обеих столицах, по ближайшему соглашению попечителей учебных округов с местными генерал-губернаторами, учреждается несколько уездных училищных советов для заведывания начальными народными училищами и в том числе воскресными школами.

19. Училищные советы состоят: а) уездный — из членов от министерств: народного просвещения и внутренних дел, духовного ведомства православного исповедания, двух членов от уездного земского собрания и по одному от тех ведомств, которые содержат у себя начальные народные училища. В тех городах, где есть начальные народные училища, содержимые на счет городских сумм, в училищном совете находится член от городского общества. Попечители народных училищ, городских и сельских, могут быть также членами уездных советов, по назначению губернского совета, б) губериский совет составляют следующие лица: епархиальный архиерей как первенствующий член, начальник губернии, директор училищ и округа имеет право, в бытность свою в губернском городе, присутствовать в губернском училищном совете. В случае болезни или отсутствия епархиального архиерея место его занимает викарий, где он есть, а где его нет, там старшее в городе духовное лицо, но в сем последнем случае председательство в губернском совете принадлежит губернатору.

Примечание. В губернских советах столиц митрополитам предоставляется право замещать себя викарием.

20. Члены уездного училищного совета назначаются: от духовного ведомства — епархиальным архиереем, от министерства на-

родного просвещения — попечителем учебного округа, от министерства внутренних дел — начальником губернии, а члены от городского общества — по выбору сего общества, с утверждения начальника губернии.

21. Члены от земства избираются в уездные и губернские училищные советы уездными и губернскими земскими собраниями, по принадлежности. Участвуя вместе с другими членами в делах совета, они обязываются представлять земским собраниям ежегодно сведения о состоянии народных училищ в уезде или губернии, в содержании которых участвует земство.

22. Члены уездного училищного совета избирают из среды своей на два года председателя, который утверждается в этом звании губернским советом. Постоянное заведывание делопроизводством сего совета возлагается на штатного смотрителя училищ. [...]

26. Уездный училищный совет собирается ежегодно не менее двух раз, и каждый раз на две недели, причем обсуждает и решает все дела, поступившие в совет в промежуточное время, между заседаниями, и выслушивает донесения своих членов о состоянии народных училищ города и уезда. Дела решаются в совете большинством голосов, голос председателя дает перевес.

27. Все дела по начальным народным училищам поступают в уездный совет на имя председателя, который в необходимых случаях, в то время, когда нет заседаний совета, имеет право постановлять в пределах предоставленной совету власти, решения с обязанностью отдавать отчет в оных пред советом и с ответственностью за таковые решения.

28. Все сведения по делам училищ собираются, по возможности на месте, членами совета во время осмотра ими училищ.

29. Губернский училищный совет имеет предметом: 1) высшее попечение о начальных народных училищах губернии; 2) рассмотрение отчетов уездных училищных советов и сообщение оных чрез директора с своими замечаниями попечителю учебного округа, для его сведения; 3) разрешение представлений уездных советов; 4) назначение пособий учителям и учительницам и пособий училищам из суммы, предоставляемой в распоряжение совета министерством народного просвещения; 5) рассмотрение жалоб на решения уездных советов и их председателей; 6) назначение членов уездных советов из попечителей начальных народных училищ; 7) утверждение в должности лиц, избранных в председатели уездных училищных советов.

30. Дела в губернском совете решаются по большинству голосов. При равенстве оных голос первенствующего члена дает перевес.

31. Губернский училищный совет собирается по мере надобности по назначению первенствующего члена, а в случае болезни его или отсутствия — по назначению начальника губернии.

32. Постановления губернского училищного совета сообщаются чрез директора училищ попечителю учебного округа для сведения. Директор училищ вносит в совет сообщения попечителя.

33. Жалобы на решения губернского училищного совета приносятся правительствующему сенату по первому департаменту.

Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1865, т. III, столб. 1226—1227.

О СОКРАЩЕНИИ ЧИСЛА УЧЕНИКОВ В ГИМНАЗИЯХ И ПРОГИМНАЗИЯХ И ИЗМЕНЕНИИ СОСТАВА ОНЫХ[25]

Доклад министра народного просвещения И. Делянова (1887 г.)

Вследствие предположения, состоящегося в совещании при моем участии, из министров внутренних дел, государственных имуществ, управляющего министерством финансов и обер-прокурора святейшего синода, я имел счастие испрашивать соизволение в. и. в.[1] на внесение в Комитет министров представления о допущении впредь в гимназии и в прогимназии детей лишь некоторых сословий не ниже купцов 2-й гильдии.

В. и. в., всесторонне обсудив это предположение, изволили на всеподданнейшем докладе моем 23 мая выразить мысль, что, признавая эту меру несвоевременною и неудобною, вы полагали бы за лучшее достигнуть цели отвращения наплыва в гимназии и прогимназии детей лиц, не соответствующих по домашней их обстановке среднему образованию, другими какими-либо способами, и изволили всемилостивейше повелеть мне войти в новые по этому вопросу соображения.

Проникаясь мыслью в. в., я счел нужным посоветоваться с означенными выше лицами, за исключением находящегося ныне в отсутствии действительного тайного советника графа Толстого, и мы, ввиду замечания в. в., предположили, что, независимо от возвышения платы за учение, было бы, по крайней мере, нужно разъяснить начальствам гимназий и прогимназий, чтобы они принимали в эти учебные заведения только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства. Таким образом, при неуклонном соблюдении этого правила гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию. С тем вместе, не находя полезным облегчать на казенные средства приготовление детей в гимназии и прогимназии, совещание высказало, что было бы необходимо закрыть приготовительные при них классы, прекратив ныне же прием в оные. На приведение сей последней меры в исполнение уже последовало, по всеподданнейшему докладу моему 11 апреля, предварительное высочайшее в. и. в. соизволение.

[1] Титул царя: ваше императорское величество.

Если в. в. соизволите окончательно одобрить вышеизложенные предположения, то теперь предстоит только войти в Комитет министров с представлением:

1) об ограничении известным процентом приема в гимназии и прогимназии детей евреев, к которым может быть с пользою применена и предположенная особою комиссиею под председательством статс-секретаря графа Палена мера о недопущении в гимназии и прогимназии детей евреев из низших сословий, и 2) о предоставлении министру народного просвещения, в изменение ст. 129 устава университетов 23 августа 1884 г., права определять плату за слушание лекций, не стесняясь ныне установленной 50-рублевой нормой. На приведение сих предположений в исполнение приемлю долг всеподданнейше испрашивать высочайшее в. и. в. соизволение.

Что же касается до сокращения числа гимназий и прогимназий, с преобразованием некоторых из них в реальные и промышленные училища, то имею счастие всеподданнейше доложить, что, ввиду выраженного на докладе моем 29 марта в. и. в. повеления, мною собраны уже сравнительные статистические данные о числе учеников, количестве параллельных классов и средствах содержания гимназий и прогимназий, а также сделано соображение о возможности закрытия или преобразования оных, смотря по местным условиям и средствам, на них отпускаемым из казны или от земства и городских обществ; но дальнейшие по сему предположения ныне приостановлены впредь до разрешения вопроса о преобразовании реальных и открытия промышленных училищ, так как без сего невозможно ни преобразовывать гимназии и прогимназии, ни закрывать оные, потому что ученики сих заведений, по закрытии гимназии или прогимназии в какой-либо местности, были бы лишены возможности продолжать свое образование за неимением соответственного учебного заведения, что поставило бы местные общества в крайне затруднительное положение. Впрочем, можно надеяться, что с приведением вышеизложенных мер в исполнение значительно сократится число учеников в гимназиях и прогимназиях и улучшится состав их, что особенно важно потому, что дурное направление учащихся зависит не от количества гимназий и прогимназий, а от качества учеников и переполнения каждой из них в отдельности.

Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1894, т. X, столб. 880—883.

РАЗДЕЛ IV

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ИМПЕРИАЛИЗМА (С КОНЦА XIX в. ДО ОКТЯБРЯ 1917 г.)

ВВЕДЕНИЕ

Развитие школы и педагогики в России конца XIX — начала XX в.— процесс чрезвычайно сложный и противоречивый. Сложность и противоречивость этого развития объясняется прежде всего социально-экономическими условиями, общественно-политической обстановкой того периода, когда Россия становится узловым пунктом противоречий капиталистической системы, а центр мирового революционного движения перемещается в Россию. «По богатству и сложности, значимости и драматизму событий этот период занимает исключительное место в исторических судьбах нашей Родины. Три революции и две большие войны — русско-японская и первая мировая — таковы основные события периода. Они свидетельствуют о крайнем обострении всех социально-экономических и политических противоречий внутри страны и на международной арене, об упорстве классовых битв, борьбы народных масс во главе с пролетариатом и его партией за ниспровержение старого строя...

История России начала XX в.— это история формирования социально-экономических, политических и идеологических факторов, развитие и взаимодействие которых привели к победе Великого Октября» («История СССР», т. VI. М., «Наука», 1968).

Исследователи истории отечественной культуры и просвещения выделяют в развитии школы и педагогики данного периода следующие этапы: канун первой русской революции (90-е годы XIX в. до 1905 г.), годы революции 1905—1907 гг., десятилетие между двумя революциями (1907—1917), которое в свою очередь характеризуется периодом реакции, годами нового революционного подъема, первой мировой войны и Февральской буржуазно-демократической революции.

Развитие капитализма в России на рубеже двух веков создавало объективно предпосылки роста просвещения. Промышленности все в большем количестве нужны были грамотные рабочие, техники, образованные люди разных специальностей. Интересы промышленного развития требовали распространения естественно-

научных и технических знаний, изменения в постановке среднего образования как основы для подготовки людей, способных обеспечить дело экономического и технического прогресса. Этого же требовало все развитие общественной жизни. В условиях демократического подъема и революционного движения все более ощущалась потребность в людях мыслящих, инициативных, росло чувство неудовлетворенности школой и стремление к ее переустройству.

Рост промышленности и общественный подъем порождали деятельность различного рода комитетов, обществ, комиссий по народному образованию. В это время выходят десятки педагогических журналов, созываются многочисленные съезды педагогов и методистов. Среди педагогической общественности начинают обсуждаться важнейшие проблемы педагогики: связь обучения с жизнью, вопросы демократизации системы образования, перспективы развития просвещения в стране и введения всеобщего начального обучения и многие другие.

Сложные исторические условия России конца XIX — начала XX в. определяли развитие как педагогики в целом, так и отдельных ее представителей. Процесс формирования мировоззрения наиболее видных педагогов (в том числе П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, отдельные работы которых помещены в данном разделе) протекал под влиянием многих факторов. На формирование общественно-политических взглядов русских педагогических деятелей продолжали оказывать влияние идеи общественно-педагогического движения 60-х годов, идеи революционных демократов и их последователей. Этому благотворному влиянию обязана лучшая сторона их взглядов на общественное устройство и в связи с этим взглядов на задачи народного образования.

Подъем рабочего движения в 90-х и начале 900-х годов, развитие марксистской мысли, события первой русской революции вызывали «полевение», рост демократических устремлений во взглядах педагогов. Вместе с тем известное влияние оказывал и либерализм, ослаблявший демократические тенденции. Это сказывалось сильнее в годы после поражения революции. Однако лейтмотивом деятельности прогрессивных педагогов по-прежнему оставались демократические устремления.

Философские воззрения педагогов формировались тоже под весьма противоречивыми влияниями. В детские и школьные годы это было обычно влияние религии. В годы юности и молодости многие освобождались от ее оков. Чтение передовой естественнонаучной литературы увлекало на путь материализма. Но многие воспринимали и влияние идеалистической философии, проводниками которой на рубеже XIX—XX вв. были сочинения Трубецких, Вл. Соловьева и т. п. авторов. А в годы реакции (1908—1912) значительное распространение среди русской интеллигенции получают эмпириокритицизм (махизм), эмпириомонизм, прагматизм, инструментализм и другие новейшие антинаучные философские построения.

На рубеже двух веков происходит бурное развитие наук, основы которых преподавались в общеобразовательной школе. Пересмотру подвергались основные принципы научного познания. В области общей методологии развитие науки характеризовалось проникновением диалектического материализма, отвоевывавшего все новые позиции. В области собственно методов исследований — возрастающее использование экспериментальных приемов и технических средств, постоянно растущее по масштабам применение математики. В это время происходит интенсивный процесс дифференциации и интеграции наук. Возникают новые разделы физики, теория относительности, квантовая механика, теория элементарных частиц. Невиданные до тех пор успехи физики обусловили быстрый прогресс техники, а последняя, в свою очередь, давала новые средства более тонкого эксперимента. Классические законы естествознания, прежней физики, химии, механики получают более глубокую и точную интерпретацию. Развитие математики приводит к перестройке системы математических знаний. На рубеже двух веков начинается «новейшая революция в естествознании» (В. И. Ленин).

В этих сложных условиях проходили научные искания прогрессивных русских педагогов. Они внимательно следили и за развитием педагогической мысли Запада. В России были изданы переводы всех основных работ А. Лая, Г. Кершенштейнера, О. Вильмана, Э. Меймана, Д. Дьюи и многих других педагогов, как крупных, так и менее оригинальных. Знание всех важнейших педагогических идей, направлений, течений Запада не лишало, однако, русскую педагогику ее самобытности. Трудами русских педагогов в конце XIX— начале XX в. были созданы ценные работы, обогатившие мировую педагогическую мысль. Особенно много достижений было в области дидактики и методики обучения.

Школа и педагогика развивались в самой тесной связи с социально-экономическими условиями и идейно-политической борьбой классов и сословий. Последние два десятилетия перед Великой Октябрьской социалистической революцией в России за школу и просвещение, за влияние на молодежь боролись четыре основных направления: официальная, казенная педагогика, выражавшая интересы помещиков-крепостников и наиболее реакционных кругов буржуазии; либеральная буржуазная педагогика, выражавшая интересы буржуазии и обуржуазившихся помещиков, но выступавшая под флагом защиты культурных интересов всего общества; буржуазно-демократическая или мелкобуржуазная педагогика, стоявшая на позициях народничества и обыкновенно представлявшая интересы различных слоев мелкой городской и сельской буржуазии; пролетарская педагогика, выражавшая интересы рабочего класса и трудового крестьянства.

Важнейшим, всеопределяющим фактором исторического прогресса вообще и культурного развития страны была революция. Боровшиеся под руководством ленинской Коммунистической партии за свободу от экономического гнета и против политического

бесправия рабочие обнаруживали поразительную жажду к знаниям. Но на пути рабочих и всех трудящихся к свету и знанию стояло самодержавие. «Пока самодержавие не будет заменено политической свободой, дальнейшее культурное развитие русского народа невозможно»,— говорил герой Сормовской первомайской демонстрации рабочих П. А. Заломов («Искра», 1902 г., 1 декабря).

Либеральные деятели просвещения пытались без коренного изменения существующего строя добиваться реформ школьной системы, которая удовлетворяла бы их интересы (автономия школы, открытие частных, так называемых «новых школ» и т. п.). А если буржуазия выступала за более широкое распространение первоначального обучения и технических знаний, то она при этом руководствовалась соображениями отнюдь не гуманными или филантропическими; буржуазные экономисты усматривали прямую связь между уровнем развития работника и возможностями интенсификации его труда.

Материальная необеспеченность широких слоев народа, сословный характер системы просвещения, отсутствие преемственности на разных его ступенях — все это делало образование фактически недоступным для огромного большинства. Давая общую характеристику состояния образования в России начала XX в., В. И. Ленин говорил, что «массы народа... были *ограблены* в смысле образования...»[1]. Действительно, к началу первой мировой войны в общеобразовательных школах страны всех типов обучалось 9 миллионов 656 тысяч человек. Но из них 9 миллионов 31 тысяча были учениками первых — четвертых классов и всего лишь 100 тысяч обучалось в старших классах средней школы. Таким образом, подавляющая часть учащихся (94%) обучалась в начальной, так называемой «народной школе». Термин «народная школа» прочно закреплялся за школой начальной, как бы свидетельствуя тем самым о незыблемости одного из основных принципов «просветительной» политики самодержавия: народу вполне достаточно школы начальной, где обучают чтению, письму да четырем арифметическим действиям с целыми числами.

Зарождение новой, социалистической педагогики в России было освещено гением В. И. Ленина.

В. И. Ленин в ряде своих трудов показал, что самодержавие является злейшим врагом просвещения народа. Он подверг сокрушительной критике утопические и реакционные взгляды народников на развитие образования в стране. Убедительно раскрыв процесс превращения сословной школы в школу классовую, В. И. Ленин до конца разоблачил буржуазных либералов, которые, разглагольствуя об общенациональной культуре, пытались захватить в свои руки руководство всем просвещением. Лицемерие фраз либеральной буржуазии о просвещении народа особенно ярко обнаружилось после Февральской революции, когда Временное

[1] Ленин В. И. Полное собрание сочинений, т. 23, с. 127.

правительство за все месяцы своего существования ничего не сделало для народного образования.

Созданная В. И. Лениным Коммунистическая партия четко формулировала требования пролетариата в области образования. В принятой II съездом партии в 1903 г. программе говорилось о праве населения получать образование на родном языке, о необходимости отделения церкви от государства и школы от церкви. Пролетарская демократия боролась за бесплатное и обязательное обучение детей народа, за школу, свободную от религиозного влияния. Новая школа должна быть тесно связана с жизнью и производством, давать подрастающему поколению подлинно научные знания.

Эти требования поддерживались также и радикально настроенными слоями мелкой буржуазии, крестьянской демократией. Представители буржуазной демократии часто выступали совместно с рабочими в отдельных просветительных начинаниях, хотя различие классовой направленности этой деятельности было очевидно.

Партия призывала всех преданных делу просвещения народа педагогов, учителей на борьбу за новую, подлинно свободную школу, служащую интересам всех трудящихся. И не только в центре, но и промышленных окраинах России, везде, куда проникало влияние революционной, марксистской социал-демократии, появлялись учителя, которые отвергали каноны официальной, казенной педагогики. У таких учителей воспитанники учились любви к человеку труда, ненависти к эксплуататорам народа; Пушкин и Лермонтов, Некрасов и Чернышевский в сознание учащихся входили не просто как поэты, критики и т. п., но как обличители царского самодержавия, глашатаи борьбы за народное счастье. Эти учителя в просвещении народа шли за ленинской Коммунистической партией. Они своей деятельностью в предреволюционные годы разрушали рутинную старую школу муштры, а после Великой Октябрьской социалистической революции целиком отдавали свои знания и силы построению новой, советской школы.

П. Ф. ЛЕСГАФТ

Петр Францевич Лесгафт (1837—1909), русский педагог, общественный деятель, анатом и врач, был непримиримым противником самодержавия. Не примыкая ни к одной из политических партий своего времени, он с глубоким сочувствием относился к революционному движению и его деятелям. За свои прогрессивные демократические убеждения П. Ф. Лесгафт неоднократно подвергался репрессиям со стороны царских властей.

П. Ф. Лесгафт является создателем оригинальной для своего времени научно обоснованной системы физического воспитания, самым тесным образом связанной с воспитанием умственным, трудовым, нравственным и эстетическим. Много усилий П. Ф. Лес-

гафт посвятил разработке антропологических основ педагогики, понимая антропологию как науку, изучающую не только строение, развитие и отправления отдельных органов человеческого организма, но и в особенности физическое и нравственное влияние на человека окружающей его среды.

В педагогическом наследии П. Ф. Лесгафта значительное место занимают труды по вопросам семейного воспитания.

Ниже приведена вводная часть труда П. Ф. Лесгафта «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888—1901).

* РУКОВОДСТВО ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА [26]

ЗАДАЧИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ШКОЛЕ

Между умственным и физическим развитием человека существует тесная связь, вполне выясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлений. Умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического.

Задача школы состоит *в содействии выяснению значения личности человека и в ограничении произвола его действий.* Последняя задача принадлежит физическому образованию; она тесно связана с задачей умственного. Наблюдая за человеком, можно убедиться, что все его развитие состоит в сознательном разъединении получаемых впечатлений и вызванных ими действий и в сравнении их между собой. Первым способом человек знакомится с окружающим миром, а также с существующими в его организме движениями, иначе говоря, он набирает знания и знакомится с приемами. Эти знания и приемы человек в состоянии воспроизводить только в таком виде и такой форме, в какой он их усвоил; творческое видоизменение их при одном восприятии невозможно. Вторым способом он приучается оценивать свои представления, ибо всякая оценка возможна только на основании сравнения. В организме человека можно различать органы растительной жизни и органы, проявляющие активные силы. Первые, в главных своих частях, непарны, как это уже заметил Биша; они имеют исключительно экономическое значение, и отправления их сопровождаются мало разъединенными чувствованиями. Вторые органы все парные; здесь можно различать: органы, проявляющие физические силы, и органы, проявляющие умственные силы. Динамические законы, лежащие в основании их деятельности, у них общие; как те, так и другие могут проявлять свою деятельность только соответственно силам, действующим на них извне. Для мышечных органов этой внешней силой будет сопротивление почвы, без чего никакая активная мышечная работа невозможна; а для органов сознательной деятельности такое же значение имеют внешние возбуждения и раздражения, вызывающие ощущения, без которых деятельность и здесь невозможна. Активные силы, проявляемые

как в первых, так и в последних органах, соответствуют сопротивлению или возбуждению сил, действующих извне, причем сила и сопротивление всегда должны быть равны между собой, т. е. возбуждаемая энергия должна быть всегда равна внешнему возбудителю. Следовательно, чем более постепенно и последовательно увеличивающихся впечатлений получено извне и чем больше внешняя опора, тем более возможно проявлять активных сил как умственных, так и физических.

Все органы, проявляющие активные силы, как выше сказано, парные; сознательные центры, с которыми все органы как воспринимающие, так и воспроизводящие, соединены проводниками, также парные. Эти парные сознательные центры соединены между собой проводниками; точно так же соединены между собой и все центры каждой половины. Проводники, их соединяющие, составляют так называемые ассоциационные волокна. Такое отношение органов активной деятельности к сознательным центрам позволяет точно сравнивать получаемые впечатления, и чем гармоничнее развиты соответственные (парные) органы, тем точнее может быть самое сравнение. Только сравнением может быть составлена оценка как степени, так и качества получаемых впечатлений и производимых действий; из общности качеств составляются типичные образы и понятия, а после проверки дальнейшим сравнением эти образы и понятия получают значение истины. Самый обычный способ разъединения получаемых впечатлений есть наблюдение, а из сравнения наблюдаемого составляется опытность лица. Научные методы, служащие проверкой, заключаются в сравнении качеств элементов, получаемых анализом; в выводе из этого сравнения; в сравнении нескольких выводов при посредстве опыта, а также приложении математических методов (при сравнении количественных и пространственных отношений), наконец, в применении получаемых выводов к выяснению частных явлений, воспринимаемых наблюдением. Результаты личной опытности должны быть сравниваемы с выводами, проверенными научными методами.

Все проверки производятся действиями, которые тем точнее, чем более изолированы (дифференцированы) движения и чем более сознательно определяются сравнением степень, качество и продолжительность производимой работы. Всякая умственная работа, не проверенная действием, не в состоянии способствовать усвоению причинной связи замечаемых явлений настолько, чтобы понять эту связь и выяснить законы, лежащие в основании их проявлений. Без такой реальной проверки невозможно также самостоятельное применение общих положений и истин к выяснению частных случаев или даже творческое видоизменение своих действий.

С точки зрения нормальных проявлений человека, умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между

собою как всех получаемых представлений, так и действий. Как одностороннее физическое развитие приводит только к проявлению деятельности, недостаточно умственно проверенной и направленной, так и одностороннее развитие умственное непременно связано с недостатком объективной проверки, и поэтому в частностях умственный труд остается часто невыясненным. При умственном и физическом образовании имеют также одинаковое применение как закон постепенности и последовательности развития (Ламарк), так и закон гармонии (Биша). Относительно деятельности человека эти законы могут быть выражены следующим образом:

1) Деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличиваются, если они *постепенно и последовательно* возбуждаются к этому и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (закон последовательности и постепенности).

2) Только при гармоническом развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (закон гармонии).

Нередко приходится видеть сочетание развитой умственной деятельности с весьма слабым телом, но такое нарушение гармонии в постройке и отправлениях организма не остается безнаказанным,— оно неизбежно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание могут быть, но не будет надлежащей энергии для последовательной проверки идей и настойчивого проведения и применения их на практике. В подобных случаях, вследствие преобладающего развития одних органов в ущерб другим, нарушается общая гармония деятельности организма, отправления которого становятся ненормальными.

Деятельность наших органов может возвышаться без вреда только при постепенном и последовательном возбуждении; резкое и сильное возбуждение легко доводит отправления их до предела, за которым начинается понижение деятельности или даже прекращение ее. С другой стороны, если какой-либо орган человеческого тела, не получая возбуждения, бездействует, то он подвергается постепенному регрессивному изменению и делается неспособным совершать свойственные ему отправления (Ламарк). Итак, развивать нормальную деятельность органов нашего тела мы можем только путем изолирования движений, сравнения свойств этих движений между собой и строго последовательных и настойчивых упражнений. Таким путем возможно увеличить деятельность органов движения, научиться производить все элементы движений сообразно с существующими для того в организме условиями, в их различных видоизменениях и комбинациях. Уменье изолировать движения того или другого органа по мере надобности весьма ценно, так как оно позволяет вполне приспособляться к препятствиям, которые требуется преодолеть без траты лишних сил и времени. Правильные и последовательные упражнения необходимо поэтому направить таким образом, чтобы уметь *с наи-*

меньшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу.

Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собою: воспитание захватывает в свою область нравственные качества человека и его волевые проявления, следовательно, способствует выработке нравственного характера лица, между тем как образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие; оно должно приучить молодого человека изолировать получаемые им ощущения и впечатления, сравнивать их между собой и составлять из представлений отвлеченные понятия, выяснять на основании усвоенных истин встречающиеся явления и, наконец, действовать с возможно большею целесообразностью и настойчивостью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер лица, имеет поэтому, главным образом, воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать нравственному развитию его. Следовательно, если школа и задается, главным образом, целями образовательными, то тем не менее применяемые в ней методы преподавания и отношение к учащимся должны вполне согласоваться с воспитательными целями. Попятно, что для успеха школьного дела весьма важно точное и резкое определение задач школы, неопределенность которых может создать лишнив затрудиения. В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправлений нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими — содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера. Минуя разбор условий, содействующих развитию типа и характера лица, так как об этом было уже говорено в описании школьных типов [1], мы перейдем к задачам школы. При знакомстве с нашими школами мы обыкновенно видим, что в них занимаются исключительно умственным развитием ребенка и не обращают никакого внимания ва его физическое развитие. Задачи последнего, можно сказать, совсем еще не разработаны, а в существующих по этому вопросу сочинениях почти ничего нельзя найти, кроме перечисления ряда самых разнообразных упражнений, без

[1] Лесгафт П. Семейное воспитанна ребенка в его значение, ч. I и II, 1910. — *П. Л.*

какой бы то ни было логической связи между ними и без понимания их значения. Попытки сознательного отношения к делу замечаются только у преподавателя математики Г. У. А. Фита[1]. В своем сочинении Фит говорит о телесных упражнениях следующее: «Под телесными упражнениями мы понимаем все те движения и применения сил человеческого организма, которые служат для его усовершенствования»[2]. Разбор отдельных упражнений очень поверхностен и не выдерживает критики, но все же сочинение это, вместе с историческим отделом, вполне соответствовало научным требованиям своего времени. Это не простой набор различных упражнений, могущих служить шаблоном для невежественного преподавателя, как это сплошь да рядом встречается в подобных сочинениях; эта работа заставляет предполагать знакомство автора с историей изучаемого им предмета и стремление выяснить значение упражнений, которые он указывает; заметно также, что ему были не чужды кое-какие сведения о строении и отправлении человеческого организма.

Целостной школой, соответствовавшей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была только классическая греческая школа, в которой умственному и физическому развитию придавали одинаково важное значение, как это видно из приведенного исторического очерка учения о физическом образовании детей в Греции. До сих пор опираются на основания этой школы, но, к сожалению, нарушают существовавшую в ней гармонию, совершенно искажая ее идеи. От периода реформации школ, возбужденной мыслями Монтеня, Рабле, Локка, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци и др., и до настоящего времени школа все еще не выяснила своих задач, не установилась твердо, не вошла гармоническим звеном в общественный строй. Эмпирический метод она оставила, а основных истин для себя до сих пор еще выработать не могла. До сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей, высказанных Ж.-Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом; «Желаете образовать ум вашего ученика, упражняйте его силы, которыми ум должен управлять, развивайте настойчиво его тело, сделайте его крепким и здоровым, чтобы он стал мудрым и рассудительным. Дайте ему возможность работать, быть деятельным, бегать, прыгать, быть постоянно в движении, чтобы он был бодрым человеком, и он сделается также рассудительным человеком. Предположение, что упражнение тела вредит умственной деятельности, есть жалкая ошибка; как будто обе эти деятельности не должны быть в согласии, и как будто одна не должна постоянно действовать на другую»[3]. Если эти положения соответствуют отправлениям организма, то, убедившись в их истинности, мы должны признать, что они

[1] Фит Г. У. А. Опыт обобщения упражнений, т. II. Берлин, 1794—1795. — *П. Л.*

[2] Там же, т. II. Берлин, 1795, стр. 2.— *П. Л.*

[3] «Эмиль», книга II, стр. 177—178.— *П. Л.*

суть основные положения педагогики. Постараемся же проверить их анатомо-физиологическими данными.

Легко убедиться в необходимости смены физических и умственных упражнений. Чрезвычайно часто приходится слышать, что ребенок не желает заниматься, что он избегает занятий, невнимательно следит за ними, не приготовляет заданных уроков, наконец, что он ленив и даже неспособен к занятиям. Известно, что всякое однообразное действие непременно утомляет, даже доводит до гипноза и сна. Относительно мышечной системы в физиологии известно, что при усиленных упражнениях, при работе на различных машинах и аппаратах необходимо следить, чтобы при этом действовало возможно большее число мышц и чтобы деятельность распределялась по различным частям организма, так как, чем большее число мышц принимает участие в работе, тем медленнее наступает момент утомления, когда трата материала до того увеличивается и накопление продуктов разложения доходит до такой степени, что мышцы становятся неспособными к деятельности. Общие основания, имеющие значение при отправлениях мышечной системы, могут быть применены и к умственной работе. Однообразие в последнем случае очень быстро и сильно утомляет, и чем деятельность ограниченнее, тем скорее наступает утомление, тем оно больше чувствуется. Если, следовательно, ребенка, еще совершенно не владеющего своими физическими и умственными отправлениями, не умеющего сосредоточивать свое внимание на одном каком-нибудь предмете, заставить заниматься более или менее продолжительное время однообразным делом, то он, понятно, скоро устанет и пожелает прекратить его. Принуждение может временно увеличить деятельность, но утомление затем все-таки появится и еще в большей степени. Под влиянием этого чувствования ребенок либо прямо откажется от всяких дальнейших занятий, либо, оставив утомившую его работу, обратится к другой. Представленный самому себе ребенок тем дольше останавливается на одном и том же занятии, чем оно разнообразнее, чем большее число мышечных групп принимает в нем участие. Таким образом, сама природа ребенка требует смены одного занятия другим. Только по мере того, как ребенок приучится действовать целесообразно и дольше сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете и соразмерять свой труд с препятствиями, которые приходится преодолевать, однообразная деятельность не будет так легко утомлять его, но все же лишь настолько, насколько он привык владеть и управлять собой. Следовательно, для успешного преподавания в школе необходимо уравновешивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребенка. Образование должно дать ребенку не только уменье сознательно разъединять получаемые им ощущения и впечатления, но и уменье так же сознательно относиться к своим движениям. Как в первом случае ребенок приучается сосредоточивать свое внимание на явлениях окружающего

его мира, так в последнем случае он знакомится с приспособлениями своих органов к движениям и проявлению сил при преодолении различных препятствий. При этом наблюдается такая последовательность: каждое производимое нами движение сопровождается известными ощущениями (мышечное ощущение), зависящими от сокращения деятельной мышцы; этими ощущениями мы и руководимся при всякой нашей физической работе; ребенок должен научиться управлять своими движениями, руководствуясь ощущениями, связанными с мышечной деятельностью. Путем анализа и сравнения получаемые извне впечатления переходят в умственную работу, появляясь уже затем в виде отвлеченных понятий. Соответственно этому следует научиться анализировать и сравнивать движения, стараясь приспособить их к такой активной деятельности, в которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затрате труда, что возможно также и при отвлеченных умственных занятиях. При изучении выражения лица оказывается, что, приучаясь относить сокращения мышц, окружающих органы высших чувств, к воспринимаемым впечатлениям, человек приучается производить такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причем степень сокращения и число участвующих в нем мышечных групп прямо пропорциональны силе впечатления. Это основное положение для выяснения явлений выражения лица, несомненно, имеет значение и для всех отправлений двигательного аппарата нашего тела. Если мы привыкли производить движения, вполне отвечающие определенной цели, то мы в состоянии производить такие же движения под влиянием чувствований, аналогичных тем, которые сопровождали отправления двигательного аппарата, т. е. внешние выражения всех душевных волнений или эмоций составляют только повторение движений и выражений, производимых нами первоначально непосредственно под влиянием действующих на наше тело возбуждений и раздражений, а также под непосредственным влиянием ощущений, сопровождающих отправления всех органов животной и растительной жизни. Мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть признаны за первичные, или основные, чувствования (Бэн), а эмоции, или душевные волнения,— за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим и внешние выражения последних всегда должны соответствовать реальным проявлениям первых (элементов). Поэтому внешние выражения душевных волнений или эмоций по качеству и по степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые или основные чувствования, из которых данные эмоции слагаются или которым они соответствуют. Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением — с другой, ясно показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе.

Всякий практический способ, усвоенный нами для выяснения пути, которым добыты научные истины, требующий как разъеди-

нения целого на отдельные составляющие его части, так и составления его из частей, всего лучше знакомит нас с аналитическим и синтетическим методами, всего более содействует обстоятельному пониманию значения этих методов, а также истинного характера достигнутых при их помощи результатов. Усвоение научных выводов без внутренней логической связи с теми посылками, из которых они вытекают, не может дать твердого основания для практической деятельности, потому что не одно знание тех или других научных истин ценно в этом случае, но и глубокое понимание их действительного значения, возможное только при реальной проверке, а в особенности при знакомстве с научными методами такой проверки. Если ребенок усвоит какой-нибудь механический метод, не понимая совершенно, какой смысл имеют его отдельные приемы, то и действовать он будет механически — он не сумеет применить данный метод к частному случаю. Это положение остается справедливым как относительно умственного, так и относительно физического развития.

Из всего сказанного следует, что задачи физического образования будут состоять: в *уменье изолировать отдельные движения и сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевая их с* возможно *большей ловкостью и настойчивостью; иначе* говоря: *приучиться с наименьшим трудом* в возможно *меньший промежуток времени сознательно производить наибольшую физическую работу или действовать изящно и энергично,*

Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. М., Физкультура и спорт, 1951, т. 1, ч. 1, с. 287—295.

П. Ф. КАПТЕРЕВ

Широко известный в свое время русский педагог и психолог Петр Федорович Каптерев (1849—1922) после окончания Московской духовной академии отказался от карьеры церковника и около пятидесяти лет вел преподавательскую работу, читал педагогику и психологию в средних и высших учебных заведениях Петербурга, на педагогических курсах. После Великой Октябрьской социалистической революции был профессором педагогики Воронежского университета, преподавал в единой трудовой школе, заведовал Воронежским педагогическим техникумом.

П. Ф. Каптерев был одним из наиболее крупных теоретиков педагогики в России после К. Д. Ушинского.

П. Ф. Каптерев принимал активное участие в деятельности Петербургского комитета грамотности, Педагогического музея военно-учебных заведений, Фребелевского общества, С.-Петербургского педагогического общества, был в числе организаторов съездов по семейному воспитанию и педагогической психологии, яв-

лялся редактором «Энциклопедии семейного воспитания и обучения». По своим общественно-политическим взглядам П. Ф. Каптерев был близок к деятелям либерально-буржуазного направления.

П. Ф. Каптерев испытывал на себе влияние общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в. Уже после революции 1905—1907 гг. он говорил, что все современные ему педагогические течения есть не что иное, как развитие идей, завещанных русской педагогикой 60-х годов.

П. Ф. Каптерев является автором целого ряда трудов по педагогике, психологии, истории педагогики, дидактике, вопросам семейного воспитания, многие положения которых представляют интерес и в наше время.

Ниже приводятся главы книги П. Ф. Каптерева «Дидактические очерки» (1891).

*ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОЧЕРКИ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ

В понимании сущности образовательного процесса совершалось постепенное углубление. В те далекие времена, когда образовательный процесс считался простым передатчиком культуры от одного поколения к другому, он представлялся деятельностью механического характера, состоявшей главным образом в запоминании. Учи и учи, учи тверже, учи больше, не заботься много о понимании заучиваемого, поймешь после — вот что проповедывали и внушали воспитываемым педагоги того далекого прошлого. Как только педагоги поняли, что образовательный процесс не есть простой передатчик культуры, простой мост от одного поколения к другому, так сейчас же постановка образования и воспитания изменилась. Учить наизусть недостаточно: нужно непременно понимать заучиваемое, нужно усваивать в системе, по порядку, так, чтобы ум обогащался стройными рядами представлений о различных предметах. Чем больше будет таких стройных систематических знаний у воспитываемого, чем они будут разнообразнее, тем лучше. Наконец, и этим не ограничились. Знания, конечно, ценны, но еще ценнее уменье, искусство, способности. То человек знающий, то человек умный. Ум выше знаний, так как владея умом, всегда можно приобрести знания, а владея знаниями, не всегда приобретешь ум. Таким образом, возникли два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии способностей, или в материальном развитии, в приобретении систематических знаний.

Развитие есть такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы. Поэтому наиболее ценны такие учебные предметы, которые не столько обогащают ум сведениями, сколько дают разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщают уму гибкость, подвижность, как бы оттачивают и

шлифуют его. Отсюда, из указанного воззрения, исходило убеждение в незаменимых свойствах классических языков и математики, как лучших образовательных предметов; здесь же имеет начало и мысль о том, что при образовании ума нет настоятельной необходимости в связном, последовательном прохождении учебных предметов, а достаточно брать из них отделы, наиболее богатые материалами для всестороннего упражнения ума. Знание само по себе, вне отношения к развитию ума, имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно, а не то, чтобы он в школе приобретал возможно больше знаний. Самое важное приобретение учащихся — уменье правильно мыслить и говорить, уменье учиться. Поэтому защитники развития способностей в области образования смотрели на весь мир, как на материал для целесообразных упражнений детей в мышлении и разговоре, составляя в этом духе руководства и пособия, переделывали логику, приспособляли ее к детскому пониманию, и даже в естествоведении не находили ничего другого, как только повод потолковать с детьми, в виде развития их мышления и разговора, о цвете, величине, форме, движении предметов и т. п. отвлеченных понятиях.

Противоположное направление сущности всего образования полагало в сообщении воспитываемым разнородных и систематических навыков и знаний. Развитие способностей — дело отвлеченное и несколько темное; жизненное же значение солидных знаний и хороших навыков совершенно понятно и ясно каждому. Поэтому о сообщении знаний и привычек и следует хлопотать, оставив совершенно в стороне заботы о развитии способностей. Если таковое существует и желательно, то оно получится само собою, как необходимый результат приобретения систематического и разнородного знания и систематического приучения. Наука заключает сама в себе воспитывающую ум силу; она есть не беспорядочная куча разнородного материала, а знание систематическое, организованное, усвоение которого неизбежно даст благие результаты и для развития ума без всяких об этом забот. Все дело в том, чтобы не калечить науку, не разрывать ее на кусочки, не лишать души, а давать ее в настоящем виде. Чем больше дать науки, тем лучше. Отсюда берет свое начало так называемый дидактический материализм, стремившийся сделать учебный курс возможно широким и разнообразным и перегружавший его донельзя — целыми десятками самых различных наук, языков и искусств. Все полезно, все в своем роде превосходно; жаль выбросить из курса хороший предмет, и вот получались ужасные учебные планы, совмещавшие в себе все виды образования, представлявшие целые научные энциклопедии. В таком виде образование существовало у нас долгое время, например, в течение XVIII века и в первой четверти XIX столетия. В учебные курсы наших мужских и женских школ чего-чего не было втиснуто! Целые десятки самых различных предметов поименовывались в них, так что ди-

ву даешься, читая теперь заглавия этих школьных энциклопедий.

Казалось бы, что самое правильное понимание образовательного процесса заключается в устранении односторонности и гармоническом соединении обоих указанных направлений, которые можно назвать субъективным и объективным, формальным (развитие способностей) и материальным (приобретение знаний). Но дело понимается многими не так. Существует в дидактике направление, которое полагает возможным значительно упростить задачи образования, сняв с плеч педагогов добрую половину тяжести, лежащей на них, именно устранив совсем вопрос о формальном развитии, как лишний. Утверждают, что формальное развитие способностей в полной мере присуще каждому человеку и дитяте без всякого ученья, при крайней бедности знаний. Учить мыслить, значит учить ноги ходить, желудок — переваривать пищу, камень — падать и т. п., что, конечно, совершенно излишне, так как имеется налицо по природе. В отношении формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы: разница между ними «почти вся» (эта оговорка — окажется ахиллесовой пятой теории) объясняется количеством знаний, а не бóльшим или меньшим совершенством формального развития способностей. Не вполне развитый формально есть абсолютный дурак. Да и как формально развивать способности? Решительно невозможно. Изучение наук не развивает ума, а лишь проявляет его. Ум, независимо от предметов мышления, владеет всеми своими свойствами, готов и развит с самого начала своего существования, так что в изучении наук ему остается проявлять себя, а не развиваться. Процесс познания не может обратно отражаться на уме и влиять на него: «никакое творение не умножит силы своего творца». Притом, если бы можно было развивать способности, то, следовательно, можно было бы по желанию создавать таланты и гениев, а глупых людей превращать в умных. Между тем, такой волшебной силой педагоги не владеют. Вообще мышление совершается по неизменным органическим законам, в действии которых ошибок не бывает. Все ошибки возникают от незнания. Потому заботы о формальном развитии мыслительности излишний и совершенно непроизводительный труд. И в роде человеческом, как и в отдельной личности, способности не увеличиваются, остаются в одном и том же положении; увеличиваются лишь знания.

Таким образом получается целая стройная теория, дающая особый вид саморазвитию организма. Оказывается, что собственно саморазвития, по крайней мере в умственной сфере, нет, что если его допускают, то увлекаются иллюзией, смешивают приобретение и увеличение знаний с формальным развитием, с развитием способностей, количественную сторону принимают за качественную. Способности в приобретении знаний лишь проявляются, но не изменяются к лучшему, не развиваются; они готовы и сполна вооружены с самого начала существования человека, хотя, конечно, у разных людей и бывают различными.

Если изложенную теорию признать правильной, то она должна

оказать большое влияние на постановку воспитания и образования, значительно его упростив и облегчив. Все дело педагога тогда будет касаться лишь сообщения знаний, прочие же заботы отойдут от него, заботы не только о развитии ума, но и воли, в чувствований. Если умственные способности не развиваются, то, понятно, не развиваются и все другие, так как они — такие же душевные способности, как и умственные, формально они также готовы. Следовательно, человека по природе тупого, ограниченного, медлительного, слабовольного, жестокого, эгоистичного и т. п. стараться сделать лучше — совсем напрасный труд. Ему можно сообщить лишь знания теоретические и практические о науках, о жизни, о поведении; а человек в сущности останется таким, каким создала его природа: от воспитания он не улучшится и не ухудшится. Следовательно, большая часть педагогической тяжести снимается с педагога; он пойдет в свой путь налегке, «веселыми ногами».

Очевидно, изложенная теория требует внимательного и тщательного рассмотрения, по ее педагогической важности.

Новизна рассматриваемой теории весьма сомнительна; в ней, напротив, слышатся весьма старые мотивы. Она представляет собой сочетание старинной теории о способностях души с кантовским учением об априорных формах мышления, для которых весь опыт, все впечатления суть только материал, грубый, сырой, нелогичный, ничего не могущий прибавить к природному совершенству априорных форм. Способности души и априорные формы количественно и качественно существуют с самого первого момента бытия человека и на материале только проявляются. Они дают материалу порядок, связь, систематический характер, а в обмен не получают почти ничего, лишь заполняя свою природную пустоту грубым, сырым материалом. Таким образом, утверждения, что «ум, как самостоятельная духовная способность, владеет своими силами независимо от предметов, подлежащих познанию», что предметы умственных занятий «не могут развивать активной силы ума, а служат только материалом для деятельности этой силы», «что всякий здоровый человек обладает вполне развитой логической способностью, полным формальным развитием» и т. п., суть не что иное, как изложение своими словами старинного учения о способностях души и кантовского взгляда на отношение между априорными формами познания, имеющими чисто формальный характер, и впечатлениями опыта.

В настоящее время последователей теории способностей души мало, а кантовского учения об априорных формах еще довольно много; но во всяком случае входить в критическое рассмотрение этих старых учений было бы здесь неуместно. Вопрос обсужден уже давно и разносторонне, прибавить что-либо новое по этому вопросу трудно. В настоящее время каждый может выбирать любое — старую психологию или новую. Поэтому о сущности изложенной теории говорить собственно нечего и не стоит; но фактическая сторона дела требует объяснения.

Предполагать, что внутри у нас скрыт с самого рождения какой-то сложный аппарат, остающийся во всю жизнь неизменным,— неудобно; ничего неизменного ни вокруг нас, ни в нас самих нет: все изменяется, а человеческий организм в телесном и духовном отношениях развивается. Что-либо неизменное, сразу готовое навсегда, не подлежащее развитию — это чудо среди изменчивого и развивающегося мира. Чтобы сделать исключение из мирового закона эволюции для какого-либо круга явлений, для этого необходимы весьма серьезные и твердые основания, каковых не представлено; неправильно воображать себе душевные способности существующими отдельно от душевных процессов, от впечатлений, действующих на органы внешних чувств; душевные способности известны только по деятельности, вне процессов мы ничего не знаем о душевных способностях. Поэтому выражения, что ум владеет своими силами независимо от предметов познания, что он всегда налицо и готов для умственной работы и т. п., есть чистая мифология.

Если душевные процессы развиваются, то развиваются и душевные способности; развитие же душевных процессов несомненно. Было бы очень неправильно думать, что все развитие душевных процессов заключается в увеличении количества знаний. Тогда это было бы не развитие собственно, а простой рост, удлинение и расширение того, что есть, и в тех направлениях, которые уже даны. Это было бы механическое увеличение, а не органическое развитие и укрепление. Сами защитники рассматриваемого взгляда не решаются высказать свой взгляд без всяких оговорок и оставляют себе маленькие лазейки. Они говорят, что в деле формального развития способностей 10-летний и взрослый одинаковы; разница между ними «почти вся» объясняется количеством знаний. Почти вся, а не вся. Значит, есть нечто в развитии, что невозможно объяснить количеством знаний. А как скоро допущена хотя капля формального развития, т. е. признано его существование, то вопрос о размере его является уже второстепенным. Один автор допустит его лишь каплю, а другой — целое море.

Что же именно нового приобретает человек с практикой душевной деятельности, с упражнением в душевной работе? Другими словами, в чем заключается формальное развитие ума и душевных способностей вообще? Чтобы яснее ответить на этот вопрос, обратимся к физическому труду и посмотрим, не дает ли он какого-либо своеобразного физического формального развития. Таковое, несомненно, существует.

Человек, изучающий какое-либо мастерство, изучает его с двух сторон: со стороны материала и со стороны приемов. Каждое мастерство имеет свой особенный материал, и первое дело при знакомстве с мастерством знать, с каким материалом будешь работать. Свойства материала определяют и способы его обработки. За ознакомлением с материалом идет изучение орудий и приемов мастерства и приобретение в них надлежащей ловкости, усвоение различных технических навыков. Ничего более в мастерстве с

умственной стороны нет, знакомство с материалом и знание приемов мастерства, точнее, ловкость в них — вот и все.

Предположим теперь, что человек, изучивший одно мастерство, переходит к изучению другого. В чем может оказать ему помощь знакомство с первым мастерством? Помощь может быть двоякая: в ознакомлении с материалом и приемами мастерства, если мастерства имеют некоторое сходство между собой. Чем больше будет сходство между материалами ремесел, тем больше знаний материала первого мастерства пригодится при знакомстве с материалом второго мастерства, тем легче и быстрее произойдет ознакомление с последним; если же сходства по материалу между ремеслами будет очень мало или его даже совсем не окажется, то знание первого мастерства нисколько не поможет при ознакомлении с материалом второго, и его придется вести совершенно заново. То же самое повторится по отношению к приемам мастерства. При сходстве приемов приемы первого мастерства можно прямо перенести на второе; если же сходство незначительно, то прежние знания по мастерству будут мало полезны при изучении нового ремесла. Ни в чем другом знание одного ремесла не может помочь усвоению другого.

Следовательно, формальное развитие в физическом труде будет состоять в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов мастерства при усвоении техники нового. Чем чаще будет переход от одного мастерства к другому (предполагая хорошее усвоение каждого), тем искусство в пользовании прежними знаниями и навыками при знакомстве с новым ремеслом будет возрастать, становиться больше и больше, чем опытнее, умнее и сведущее будет ремесленник. От изучения многих ремесел у него получится общее ремесленное развитие и искусство, рука и глаз его привыкнут обращаться с самым разнородным материалом, приспособляться к нему: рука сделается ловчее, а глаз острее, работа будет идти быстро и складно. Такой ремесленник не потеряется ни в одном затруднительном случае, так как в его обширном опыте найдется нечто сходное с настоящим положением, окажется возможным воспользоваться каким-либо старым знанием, с видоизменением его по современным обстоятельствам, для применения в новом сочетании. Те же самые явления происходят и в духовном мире при формальном развитии душевных способностей.

Каждая наука, каждое искусство, каждый язык представляют собой сочетание двух элементов: известного материала и известной логики. Наука, искусство и языки не суть груды материала, набросанного в хаотическом беспорядке как пришлось; это есть знание и деятельности организованные, систематические, воздействующие на каждый ум непременно и своей логикой. У каждой науки, у каждого языка и искусства есть не только свой материал, но и своя логика. И материал и логика, конечно, различны: есть науки (также и языки) чрезвычайно богатые и обильные по материалу с сравнительно несложной и подчас даже мало разра-

ботанной логикой; есть предметы с более сложной и хорошо разработанной логикой, но с весьма небольшим материалом; есть предметы, значительно действующие на чувство, и есть предметы, мало действующие на чувство; есть предметы, требующие преимущественно отвлеченного мышления, и есть предметы, требующие наглядного мышления; есть предметы с весьма сходным материалом и логикой, и есть предметы с весьма различным материалом и логикой.

Очевидно, надлежащее развитие ума может получиться лишь при тщательном внимании к процессу работы, к приемам при обработке материала, к их анализу, к выяснению их значения в отдельности и в общей связи одного с другим. Иначе сказать, для хорошего формального развития нужно тщательное изучение логики отдельных наук, а потом и логики вообще, а не только научного материала. Эта логическая, формальная сторона образования в настоящее время очень слаба.

Если признать указанную двойственность каждой умственной работы, то получится полная аналогия между физической и духовной работой: и в духовной работе дело состоит в ознакомлении с материалом работы и с приемами при обработке материала, а формальное развитие душевных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемов его обработки при новых работах.

В духовной работе знание свойств материала прежних работ может большей или меньшей частью входить в знакомство с новым материалом. Например, переходя от математики к физике, от физики к химии, от географии к истории, мы значительную часть своих прежних знаний о материале науки переносим на новый, так как новый материал есть дальнейшее усложнение предыдущего, или новый материал развивается на почве прежнего. Чем больше старого материала повторяется в новом, тем легче и быстрее совершается усвоение нового. Усвоение латинского языка представит известные трудности; но изучение французского и итальянского значительно облегчится тем, что немалая часть материала в этих языках заимствована из латинского. То же повторяется при переходе от французского и немецкого языков к английскому.

Приемы умственной работы также переносятся с одного предмета на другой. Если человек хорошо усвоил себе способ математического рассуждения, то он будет пользоваться им в весьма многих случаях, так как астрономия и механика заключают в себе весьма много математических элементов; в физике и химии нередко встречается надобность в математическом рассуждении; в некоторых других также. Мы не говорим уже о том, что на математическое рассуждение предъявляет не редкий запрос жизнь. Точно так же усвоение метода тщательного наблюдения фактов, положим, в ботанике окажет услуги при наблюдениях над минералами, животными и даже людьми; уменье обращаться с историческими документами будет полезно и в этнографии, и в

социологии, и в истории литературы, и во многих других частных ветвях знания. Некоторые исследователи считают даже необходимым при классификации наук представлять их в виде последовательно усложняющегося ряда, в котором каждая последующая наука непременно заключает в себе существенные элементы всех предшествующих, и по содержанию, и по методу (Контовская классификация).

Итак, изучение каждой науки, языка, искусства может влечь и действительно влечет в большей или меньшей степени (эта степень зависит от постановки образования) двоякое развитие ума: материальное — приобретение знаний, усвоение нового материала — и формальное, заключающееся в усвоении метода работы, в приобретении навыка, искусства в работе и в сфере данной науки и вообще какой бы то ни было душевной деятельности.

ЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧКА ЗРЕНИЯ НА СОСТАВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА — РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ НА ИСТОРИЧЕСКИЕ И РАЦИОНАЛЬНЫЕ, КЛАССИЧЕСКИЕ И РЕАЛЬНЫЕ

Если спенсеровское начало пользы при выборе предметов общеобразовательного курса в сущности правильно, но только узко, ограничено, то, очевидно, не покидая совсем той почвы, на которой стоял Спенсер, нужно расширить его начало. Такое расширение получится в том случае, если будет обращено более серьезное внимание на дисциплинарное значение наук, чем Спенсер интересовался сравнительно мало. Рассматривая же с этой точки зрения предметы обучения и самое обучение, мы можем прямо отметить в них две различные стороны: материальную и формальную. В некоторых учебных предметах научный материал бывает очень велик и сложен, одолеть его очень трудно, и наука представляет препятствия при усвоении, прежде всего и больше всего, своим материалом. Таковы, например, гражданская история, история литературы, лингвистика, ботаника, зоология, минералогия. Количество фактов, входящих в объем этих наук, громадно, а количество широких обобщений, формул, законов, которыми располагают перечисленные науки, относительно мало. В указанных науках материальная сторона значительно преобладает над рациональной или формальной. Есть другая группа наук, владеющих небольшим объемом и материалом, которые со стороны фактической не представляют больших затруднений при усвоении; но в них очень сложны и разнообразны сочетания фактов, много выводов и обобщений, они содержат значительное количество всякого рода формул и законов. Таковы математика, механика, философия, логика. В указанных науках сторона рациональная или формальная преобладает над материальной, фактической. Есть и такие науки, которые могут быть названы смешанными, в которых в известных частях и отделах замечается преобладание фактической, а в других рациональной стороны. Таковы физика

(отделы об электричестве и свете), закон божий (священная история и катехизис), география (политическая и математическая).

Согласно с различием учебных предметов, и обучение может преследовать не одинаковые цели и на самом деле бывает различным: оно озабочивается или сообщением учащемуся возможно большего количества фактов из различных наук или возбуждением и развитием его способностей. И мы замечаем, что иные люди имеют множество самых разнообразных знаний, но владеть ими в достаточной степени не могут; их ум представляет собой как бы большое складочное место, в котором знания только лежат, и даже без особенного порядка. У других людей фактический материал далеко не так обилен, но они искусно распоряжаются этим фактическим материалом и их способность обсуждать и оценивать гораздо выше, чем у первых. Словом, они при меньших знаниях кажутся более умными и развитыми, чем иные при бóльших.

Отсюда и возникает логическая точка зрения на состав общеобразовательного курса, иначе называемая нередко формальным и материальным образованием. Сущность ее заключается в том, что обучение должно преследовать главным образом развитие умственных способностей, а не сообщение знаний, оно должно быть формальным, а не материальным. Нужно сначала ум возбудить и укрепить, развить способность внимания и дар слова, способность понимания и оценки новых предметов, а потом уже сообщать разнородный учебный материал. Для формального же развития ума не требуется многих знаний, лучше один предмет рассмотреть с десяти различных сторон, чем десять с одной. Сила образования заключается не в количестве знаний, а в их понимании, в умении владеть ими, «высшая цель обучения не экстенсивно-материальная, а интенсивно-формальная» (Дистервег). Согласно с такой целью обучения, в состав общеобразовательного курса должны войти такие предметы, в которых рациональная сторона преобладает над материальной; усвоение предметов с преобладающим фактическим содержанием должно быть предоставлено позднейшим самостоятельным занятиям лица, школа же должна ведаться с формальным развитием сил. Чем меньше умственная зрелость учащегося, тем меньше можно обременять его силы сложным учебным материалом. Усвоение сложного и разнообразного материала требует уже сформировавшейся, окрепшей умственной силы. В высших же школах мало-помалу к прежнему формальному образованию должно присоединяться и материальное, хотя формальное развитие никогда не должно упускать из вида.

Первоначальное господство формального образования сменяется господством материального только в академии. Элементарный учитель и академик — противоположные полюсы в рассматриваемом отношении (Дистервег).

Некоторые вместо формального и реального (материального) образования различают учебные предметы на рациональные и

исторические, причем рациональные соответствуют формальным, а исторические — реальным.

Каждая, различная по своему содержанию и происхождению, область знания должна изучаться способом, соответственным ее природе: область исторических знаний — исторически, догматически, область рациональная — наоборот, должна быть развиваема из самих учащихся, рационально. Первая область заставляет учащихся работать прежде всего и преимущественно внешним образом — воспринимать, *усвоять* памятью; вторая заставляет их сразу работать внутренне, требует самодеятельности в высокой мере и напряжения сил ума. Конечно, всякое истинное наблюдение, всякое действительное употребление наших внешних чувств, всякое внимательное *усвояющее* слушание уже непременно требует напряжения ума и вообще самодеятельности. Но когда факты усвоены, восприняты, тогда начинается процесс деятельности мышления, которое стремится понять их причинную связь. Получается познание знаемого (Die Erkentniss des Wissens), познание, которое при усвоении нами знания находилось только в зачаточном состоянии. Итак, обе названные области изучения, как различные, требуют различной деятельности человеческого ума, причем всякое истинное знание есть познание и возможно только при умственной энергии. Собственно только преподавание предметов рационального содержания возбуждает учеников к самодеятельности, поэтому они — главные предметы в общеобразовательном курсе, а исторические имеют лишь второстепенное значение, их роль в школе подчиненная.

Логическая точка зрения на состав учебного курса, с распределением учебных предметов на исторические и рациональные, в практическом ее осуществлении приводит ко многим недостаткам. Главнейший из них — формализм и схоластицизм всего обучения. Самая сущность логической точки зрения заключается в стремлении провести различие между формальным и материальным образованием, между фактическими и рациональными науками. На практике такое стремление заходит часто очень далеко, именно превращается в высокомерное пренебрежение к фактическому знанию. Знание само по себе теряет как бы значение и ценным становится только искусство владеть знанием, доказывать с помощью его всякие тезисы, составлять блестящие доказательства, выводить ловкие и неожиданные заключения. Умственная эквилибристика выдвигается на первый план, появляется своеобразное фокусничество в сфере ума. Люди без фактических знаний препираются долгое время о самых сложных и трудных вопросах, поражают друг друга хитрыми и остроумными доводами, софизмами, запутывают в противоречия и в заключение ничего твердого не получают, так как разрешить серьезный вопрос одними логическими хитросплетениями нельзя. Таково было положение в средние века в Западной Европе и долгое время у нас в духовных школах. Схоластицизм в том и состоит, что слишком низко ценит фактическое знание, полагая всю силу ума в формальном

его развитии. В средние века на западе Европы и долгое время у нас в духовных школах курс слагался из предметов отвлеченных, рациональных, но бедных фактическим содержанием. Таковы средневековые метафизика, риторика, пиитика, логика, грамматика древних языков, богословие. Предметы были так подобраны, что требовалось для их усвоения значительное умственное напряжение, они развивали ум, придавали и мыслям, и речи стройность и лоск; но фактических знаний они сообщали слишком мало, так что все образование было более мнимое, дутое, чем действительное, основательное; ум хотя и напрягался, но вращался как бы в пустоте. Способные к нанизыванию друг на друга длинного ряда силлогизмов всяких форм, способные к защите и опровержению всевозможных тезисов, словом, искусные спорщики, воспитанники средневековых западных и наших духовных школ были мало способны оценивать надлежащим образом новый факт, наблюдать, экспериментировать; реальный мир со всем разнообразием его явлений проходил перед ними, не затрагивая, не шевеля их ума, погруженного в мудреные тонкие вопросы схоластического богословия и схоластической философии. К настоящему знанию они оказывались равнодушными, их ум сделался добычей мнимой, фальшивой науки и потерял естественную здоровую чуткость и любознательность.

Конечно, схоластицизм есть извращение, неправильное применение логической точки зрения; но в ней самой есть черты, дающие повод к такому неправильному ее пониманию. Строго разделять формальное и материальное образование нельзя. Умственные упражнения могут производиться только над каким-либо материалом, а материал в известной степени обусловливает и самые упражнения. Археология делает возможными одни умственные сочетания, а ботаника другие; математика требует такого способа мышления и склада ума, а социология — другого. Предполагать, что можно всесторонне развить ум упражнениями в одном предмете или в одной группе наук, вполне ошибочно.

Притом в исторических предметах есть одна весьма ценная сторона, забываемая защитниками превосходства рациональных предметов, именно развитие наблюдательности и индуктивной мыслительности. Изучать исторические предметы, не практикуя постоянно на разнообразных предметах свою наблюдательность, а равно постепенное, осторожное индуктивное обобщение, невозможно. Человек, не умеющий хорошо, беспристрастно наблюдать и осторожно обобщать, не может назваться образованным человеком, потому что целая половина его ума, весьма существенная сторона всей нашей умственной жизни, у него будет развита слабо, за отсутствием надлежащего ухода и упражнения наблюдательно-индуктивных процессов.

Точка зрения на состав общеобразовательного курса, называемая классицизмом и реализмом, подобна только что рассмотренной в том отношении, что она располагает все общеобразовательные предметы в два ряда, неодинаковые по достоинству: с одной

стороны, древние языки, литературы и математика, с другой — реальные предметы, родной и новые иностранные языки. Глубокое образовательное значение имеют только предметы первого ряда, вторые лишь дополняют первые. Главнейшие доводы за господство классических языков в общеобразовательном курсе у нас в России, во время ожесточенных споров классиков с реалистами в шестидесятых и семидесятых годах прошлого столетия, приводились следующие: 1) курс средней школы должен быть построен преимущественно на изучении языков, а не наук; 2) древние языки незаменимы, как средство формального развития ума, и 3) древние языки незаменимы, как средство концентрации учебного курса. Эти три положения стремятся определить и выяснить значение классицизма в самом его существе.

1. Задача средней школы заключается в воспитании ума, приучении к серьезному и сосредоточенному труду, в равномерном, по возможности, развитии всех умственных способностей, а не в сообщении наибольшего количества разнообразных сведений в так называемом полигисторстве. Воспитанный и окрепший ум сам, без помощи учителей, легко приобретает все разнообразные сведения, какие ему понадобятся. Если кто думает, что чем больше сообщать сведений учащимся, тем лучше для их умственного развития, тот жестоко ошибается. В средней общеобразовательной школе никакая наука в специальном смысле этого слова не может быть предметом преподавания. Назначение этой школы в том и состоит, чтобы готовить учащихся к занятию специальными науками. Если бы науки могли преподаваться в этой школе, то зачем нужны были бы потом университеты? Науки могут входить в эту школу, которая имеет дело с мальчиками, только в качестве дополнительного элемента, только некоторыми из своих результатов, а отнюдь не как предмет серьезного, постоянного и сосредоточенного занятия. Исключение составляет только математика, но именно общей или элементарной своей частью. Можно знакомить учащихся с результатами наук по некоторым отраслям ведения, можно беседовать с ними о разных предметах при свете науки, но было бы безумием думать, чтобы какая бы то ни было наука, в специальном значении этого слова, могла стать предметом преподавания в той школе, где мальчик только готовится быть человеком, где умственные силы находятся только в зачатке. Вот почему предметом, на котором сосредоточиваются учебные занятия воспитательной школы, служат не какие-либо науки, а языки. Систематическое изучение языка — вот единственный предмет для серьезного научного занятия в том возрасте, о котором идет речь.

В этом рассуждении не все обстоит благополучно: хотят подготовить к научным занятиям — и желают воспретить занятие наукой в школе. Это все равно, что требование: до тех пор не входи в воду, пока не выучишься плавать. Так и здесь: я до тех пор не дам тебе науки, пока ты не созреешь для нее. На чем же созревать-то? Говорят, на изучении языков. Но изучение языков

или имеет научный характер, или не имеет его. Если оно не имеет научного характера, то сколько ни занимайся языками, никогда к научным занятиям не подготовишься; а если имеет научный характер, то о чем же спорить? В школу вводится в широком размере один вид научного изучения — языка. А если допущен в школьный курс один вид научного изучения, то, конечно, оставаясь последовательным, необходимо придется допустить в школе возможность и других видов научных изучений. А между тем о языках говорится, что это есть предмет «для серьезного научного занятия», хотя и прибавляется, что это предмет «единственный».

Почему же единственный? Потому, говорят нам, что в школе никакая наука не может быть предметом преподавания, думать иначе «было бы безумием». Но за утверждением, что никакая наука не может быть предметом преподавания в школе, мы сейчас же, через несколько строк, встречаем заявление: «исключение составляет только математика». Следовательно, предметом серьезного научного занятия могут быть в школе не только языки, но еще и математика. А если языки и математика могут преподаваться научно, то почему же научно не могут преподаваться и другие предметы.

2. Вполне справедливо, что школа и общее образование должны преследовать воспитание ума, а не сообщение возможно большего количества сведений, полигисторство, энциклопедизм. Множество сообщаемых разнообразных сведений подавляет ум, ведет к простому заучиванию фактов, и, в конце концов, более отвращает от ученья, чем привлекает к нему. Воспитывать не значит развлекать, раздроблять, расслаблять; воспитывать значит собирать, сосредоточивать, усиливать и вводить в зрелость. Целям именно воспитания ума и служат древние языки, занятия ими закаляют ум, дают хороший материал для самых разнообразных умственных упражнений — умственной гимнастики, сообщают уму так называемое формальное развитие. Грамматика и чтение писателей — вот средства, которыми пользуется школа, выдвигая на первый план древние языки в воспитании юных, вверенных ей, умов. Тут нет ничего чрезмерного, ничего неестественного для возраста учащихся, но в пределах этого изучения они развивают все способности, усваивают себе все приемы мысли, какие требуются для самостоятельного занятия наукой, и приучаются к умственному труду. В этом отношении изучение древних языков называется обыкновенно умственной гимнастикой, но этим недостаточно определяется их значение при воспитании. Они не только формально развивают умственные силы учащихся, но и оплодотворяют и обогащают их. В образовательном действии обоих древних языков есть та разница, что латинскому принадлежит преимущественно формальная сторона воспитания, между тем как греческий наиболее способствует внутреннему обогащению учащихся, оплодотворению духовных сил и возбуждению их к производительности.

Догмат о том, что древние языки способны особенно благотворно влиять на формальное развитие ума, составлял часть педагогического катехизиса многих дидактов. Против классической системы образования можно, говорили, привести много серьезных, веских возражений, но одно несомненно: они много способствуют формальному развитию ума и в этом отношении весьма полезны как орудия умственной гимнастики.

Мы уже упоминали, что в каждом учебном предмете есть сторона материальная и рациональная, что каждый предмет, следовательно, может служить более или менее и целям формального развития. Что классические языки и литературы особенно сильно могут служить формальному развитию, учить всем приемам мысли, это ничем не доказано. Зачем в классическом курсе, наряду с языками, стоит математика и занимает в нем такое видное место? Очевидно, она сообщает учащимся нечто такое и весьма важное, чего не дают языки. О серьезной необходимости в общеобразовательном курсе реальных предметов, как содействующих развитию наблюдательности и индуктивного мышления, мы уже упоминали.

Было бы, конечно, очень желательно найти такой типический и характерный предмет, изучив который, можно бы ознакомиться со всевозможными свойствами материала и всевозможными приемами его обработки, так что позднее любой новый предмет повторял бы по существу, с некоторыми незначительными изменениями, основной — типический и характерный. Тогда дело умственного образования было бы много облегчено,— стоило бы лишь внимательно и серьезно изучить этот единственный в своем роде предмет. К сожалению, такого предмета не существует, приходится поэтому для достижения хорошего формального развития изучать не один предмет, а несколько, различные группы предметов с своеобразным материалом и методологией.

3. Характерная черта истинно-европейской школы есть то, что на педагогическом языке называется концентрация, сосредоточение, собирание умственных сил, а тот элемент, посредством которого совершается это дело концентрации, суть древние классические языки, греческий и латинский... Умственное воспитание требует, чтобы над всеми предметами, которые входят в состав школьного учения, непременно господствовал один предмет или группа однородных предметов, которой была бы посвящена большая часть школьного времени и к которой воспитанники возвращались бы ежедневно, в продолжение целого ряда лет, до конца своего воспитания. Если такого предмета или такой группы однородных предметов не окажется в школе, если все школьное время будет раздроблено поровну, или почти поровну, между многими разнородными предметами, то воспитания не будет, а будет порча.

В европейской школе над всеми предметами учения господствует один предмет, которому посвящается гораздо более учебного времени, чем всем остальным в совокупности, и к которому юные зреющие умы возвращаются ежедневно, в продолжение

целых восьми и девяти лет. Этот предмет есть два древние языка.

Почему необходимо концентрировать обучение древними языками, а не чем-либо другим? Потому что другие предметы для этой роли не годятся. Математика есть необходимый предмет, но она не соответствует всей умственной организации человека. Сосредоточивая преимущественно на ней учебные занятия, мы оставим в небрежении самые существенные силы, нарушим психическое равновесие и сообщим развитию молодых умов, вверенных попечениям школы, одностороннее, уродливое, неестественное направление. Мы обессилим и изнурим наших воспитанников и, в конце концов, за немногими исключениями, сделаем их неспособными к самой математике.

Несомненно, что господствующее, подавляющее положение математики в школах повлекло бы полную односторонность в умственном развитии учащихся; но подобная же односторонность вызывается преобладанием и всякого другого предмета, в частности и древних языков. Классическая школа дает одностороннее, филологическое, а не общее гуманитарное развитие.

Невозможно, говорили защитники классицизма, в здравом уме допустить мысль о том, чтобы концентрировать на естествоведении учебное устройство школы. Естественные науки тесно связаны между собой; серьезное занятие ими требует более или менее зрелого ума. Для детей от десяти до семнадцатилетнего возраста (дети — в 17 лет!) сведения из естественных наук могут быть предметом лишь самого поверхностного занятия; но могут ли поверхностные занятия служить главной сосредоточивающей силой в деле воспитания и соответствовать его целям?

В приведенном соображении то, что нужно доказать, предполагается уже доказанным. Предполагается, что естественные науки в школе могут быть предметом лишь самых поверхностных занятий. Почему именно так? В этом весь вопрос, а между тем это не доказывается, а только утверждается.

О других предметах, как конкурентах древним языкам в деле концентрации, представлялись такие же поверхностные и неубедительные замечания. История... но можно ли вообразить себе, чтобы этот предмет когда-нибудь занял то место, какое в европейских школах предоставлено древним языкам? Можно ли серьезно допустить мысль, чтобы дети в продолжение семи, восьми или девяти лет своего школьного времени возвращались к этому предмету и сосредоточивали на нем свои занятия? — Но не дать ли господствующую роль изучению новейших языков, знание которых может принести практическую пользу в жизни? Пусть кто хочет представит себе такую школу и спросит себя, что вынесут из нее ее воспитанники. При хорошем успехе они приобретут навык объясняться на иностранных языках, а при наилучшем — превратятся нравственно в иностранцев. — Наконец, не пожелать ли нам, чтобы педагогическое сосредоточение умственного труда совершалось на изучении родного языка? Родной

язык, как приятно звучит это! Но кто серьезно ищет истины, тот легко поймет, что отечественный язык отнюдь не может служить тем педагогическим орудием, каким служат древние языки в европейских школах. Нигде не помышляют о том, чтобы сделать отечественный язык предметом такого изучения и анализа, какие возможны лишь по отношению к языкам мертвым. Нет ничего труднее, как изучать и анализировать живой предмет, и притом такой именно, который есть одно с нами. *Дети могут учиться своему природному языку только для того, чтобы регулировать его практическое употребление*; но никогда не удастся возвести его для их разумения в предмет плодотворного теоретического изучения. *Своему языку детям учиться нечего*; они всосали его с молоком матери, его грамоту они усвоили себе прежде, чем поступили в ту школу, которая должна воспитать их умственные силы. *Правильному употреблению отечественной речи они могут выучиться*, полагая на этот предмет в продолжение школьного времени весьма ограниченное число часов, в которые учитель будет занимать их практическими упражнениями и чтением образцовых писателей.

Справившись так легко со всеми конкурентами на учебную концентрацию и низведя обучение родному языку на простое приучение к правильной речи, *на урегулирование практического ее употребления*, и тем самым выразив или полное непонимание, или полное отрицание глубокой воспитательной силы серьезного изучения отечественного языка, защитники классицизма спешат к заключению — воспеть торжественный дифирамб древним языкам, как орудию концентрации. Только эти языки в неразрывном единстве обладают всеми теми свойствами, которые дозволяют сосредоточить на их труд юных зреющих умов и щедро вознаграждают их за этот труд. Изучая эти языки и все то, к чему они дают ключ, юная мысль зреет, знакомясь на практике со *всеми приемами* серьезной умственной деятельности, *со всеми способами* борьбы с фактом, *со всеми методами исследования и познания*. Здесь юный ум трудом собственной жизни знакомится со всеми родовыми оттенками человеческой мысли, *со всеми видами человеческого творчества* в их первоначальных простых и чистых линиях. Здесь вызываются и приводятся в игру *все способности* духовной организации человека, *и все равномерно* воспитываются, усиливаются и развиваются.

Вся сила научно-воспитательной школы заключается в концентрации учебных занятий. Что такое концентрация? Как в продолжение целого курса, так и в каждом особом классе, преподается большее или меньшее число предметов. Вредность многопредметности в школе заключается не в том, что в ее курсе можно насчитать много предметов. Педагогический закон требует только, чтобы множественность уравнивалась единством. Количество учебного времени есть величина определенная. Сколько бы ни входило предметов в состав преподавания, требуется только, чтобы половина учебного времени употреблялась на воспитатель-

ное сосредоточение занятий учащихся. Коль скоро это условие исполнено, то школа считается одинаково сильной, будет ли остальная половина учебного времени занята большим или меньшим числом предметов.

Другие предметы (кроме математики и древних языков) *могут быть допускаемы* (а не должны?) для преподавания детям *лишь* в *тесной рамке, лишь в строго ограниченных размерах*, в противном же случае неизбежно унизится достоинство науки и она превратится либо в игрушку, либо в празднословие.

Вопрос о концентрации учебного курса классической системой образования совсем не разрешается. Невольно овладевает сомнение, когда утверждают, что ни один предмет не может концентрировать образование, ни математика, ни естествознание, ни новые языки, ни история, ни даже родной язык и литература,— для этого в культуре есть одно только средство — древние языки. Удивительное, чудесное средство, в действительности которого нельзя не усомниться, вспоминая, что классицизм есть простое закоренелое предание в образовании, ныне в значительной степени дидактический пережиток, дидактическое суеверие, а с другой — как грубо судят о значении родного языка и литературы в учебном курсе классики, как мало понимают они значение серьезного изучения родного языка в образовании. Но пусть будет по их мнению, допустим на минуту, что классические языки единственное средство концентрации учебного курса; посмотрим, что же за концентрация у них выйдет.

Если половину всего учебного времени отдать на изучение древних языков и литератур, то объединенность занятий получиться только в половине учебного курса, а другая половина будет существовать сама по себе, независимо от первой. В какой связи с классическими языками стоит в средней школе изучение математики? Ни в какой. Естествознания? Ни в какой. География? Ни в какой. Истории, родного языка? В очень малой. Что же это за концентрация учебного курса? Концентрация есть объединение всего учебного курса, отыскание логических связей между преподаваемыми предметами, их органического единства и, на этом основании, создание в сознании учащихся основ стройного мировоззрения.

Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. 2-е изд. Пг., 1915, с. 101—109, 199—212.

В. П. ВАХТЕРОВ

В работах русского педагога Василия Порфирьевича Вахтерова (1853—1924) освещались проблемы общей дидактики, психологии обучения, соотношения общего и профессионального образования, вопросы содержания обучения и многие другие.

Однако более всего В. П. Вахтеров известен как методист начальной школы и особенно как методист по русскому языку. Вслед за К. Д. Ушинским В. П. Вахтеров многое сделал для развития теории начального обучения. Его книги «Русский букварь» (1898), «Мир в рассказах для детей» (1900), «Предметный метод обучения» (1907) выдержали огромное количество изданий.

В. П. Вахтеров был прогрессивным педагогическим деятелем, кумиром его юности был Н. А. Добролюбов. Он принадлежал к демократическому направлению в русской педагогике, активно участвовал в работе Московского комитета грамотности, в организации съезда обществ взаимопомощи учащихся, Всероссийского съезда по народному образованию в 1913—1914 гг., Всероссийского съезда преподавателей русского языка. В годы первой русской революции являлся одним из организаторов Учительского союза.

Участие В. П. Вахтерова в организации школ для рабочих и других внешкольных учреждений в 90-х годах полиция рассматривала как «прикрытие среди учителей Москвы неблагонадежного элемента», а в 1903 г. он был заподозрен в антиправительственной пропаганде в школе и среди рабочих.

В. П. Вахтеров много сил отдавал пропаганде идей всеобщего начального обучения, боролся за расширение содержания начального обучения и совершенствование его методов, за демократизацию системы народного образования.

После Великой Октябрьской социалистической революции В. П. Вахтеров работал на курсах ликвидации неграмотности, читал лекции на педагогическом факультете 2-го МГУ, продолжал совершенствовать свои учебные книги для начальной школы.

В помещенной ниже главе из книги В. П. Вахтерова «Предметный метод обучения» автор развивает идеи, которые в значительной мере были реализованы в его книгах для начальной школы, пользовавшихся широкой популярностью среди учителей дореволюционной России.

* ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

СУЩНОСТЬ ПРЕДМЕТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

Что такое, по существу, предметное обучение? Из истории занимающего нас вопроса мы можем сделать один очень существенный вывод, состоящий в том, что нельзя смотреть на пред-

метное обучение как на особый предмет преподавания. Мы видели, что все попытки сделать из него особый предмет обучения оканчивались поражением и давали его противникам богатый материал для насмешек над методом. Предметное обучение, проводимое в школе, должно составлять лишь известный *метод преподавания*. Даже так называемые предметные уроки не должны составлять какого-нибудь особого предмета обучения. Содержание этих уроков может быть весьма различно. Они могут ограничиваться теми отделами знания, какие служат предметом обучения по классной книге, как это бывает в начальной школе. Предметные уроки — это уроки о предметах посредством наглядных предметов и на конкретных предметах — это предметное обучение в тесном смысле слова с предметом в руках или перед глазами. «Чувствам детей представляются,— как говорил Дистервег,— действительные реальные предметы; их наблюдают и рассматривают; а что наблюдалось и рассматривалось — о том и рассуждают».

Видеть, слышать и говорить — это все здесь идет одно вслед за другим.

Современная психология доказала, что слух, осязание, вкус, обоняние и мускульное чувство играют не меньшую роль при изучении природы и жизни, чем зрение. В своей книге «На первой ступени обучения» мы говорили о том, что даже слова, даже орфографию слов мы запоминаем не только благодаря зрительной памяти, но также и памяти слуховой и еще больше благодаря памяти движения рта и движения руки, памяти моторной, памяти произношения и памяти графической. Тем больше роль всех других органов чувств при изучении не слов, не орфографии, а предметов. Мы еще не знаем предмета, если мы изучили его только посредством одного зрения. И пословица говорит: «Умный глазам не верит». И дети, руководимые природным инстинктом, никогда не довольствуются одним зрением. Им надо ощупать предмет, надо постучать, чтобы знать, как он звучит, надо поднять его, чтобы узнать, как он тяжел, надо бросить его, чтобы узнать, разобьется ли он, надо лизнуть, чтобы узнать его вкус, надо его понюхать и т. д. Поэтому слово *наглядное обучение* неверно выражает то, что так обыкновенно называют. Вернее будет сказать *«Предметный метод обучения»*. Царившие до сих пор приемы обучения пользовались главным образом слухом и отчасти зрением. В течение всего учебного времени почти без умолку, если не считать самостоятельных работ, в классе раздавалась речь либо учителя, либо отвечавших ему учеников. Слушая в классе, ученик, приходя домой, садился за книгу. Таким образом школа искусственно развивала способности к слуховым представлениям (а из зрительных образов она отбирала только буквенные образы), все равно, к какому типу ни принадлежал ученик; последний мог быть представителем моторного типа с резким преобладанием двигательных образов, у ученика могла почти совершенно отсутствовать способность пользоваться слуховыми представлениями, но школе до этого не было никакого дела, и она знала

только один-единственный способ воздействия на ученика — устное слово.

Предметный метод обучения, наоборот, имеет дело не с одним слухом и не ограничивается двумя внешними чувствами (слухом и зрением): он рассчитан на все внешние чувства. Кроме зрения и слуха, он пользуется даже вкусом: есть много предметов, которые стоит попробовать на язык; таковы некоторые минералы, продукты растительного и животного мира, слабый гальванический ток и проч. Он может пользоваться обонянием. Но особенно часто он пользуется осязанием, мускульным и термическим чувствами. В наших восприятиях играют роль также двигательные и органические ощущения.

Ученикам приходится часто узнавать, тепел предмет или холоден, тверд или мягок, тяжел или легок, шероховат или гладок. Значение мускульного чувства и двигательных ощущений выступает особенно рельефно в жизни глухих и слепых. Только благодаря мускульному чувству и осязанию слепая и глухая Лаура Бриджмен научилась читать и писать; а затем получила дальнейшее развитие, позволившее ей стать учительницей глухонемых.

Тем же органам чувств обязана глухая и слепая Елена Келлер, умеющая играть на рояли, читать, писать и рисовать, сдавшая экзамен зрелости, занимавшаяся университетскими науками. Но здоровые дети не нуждаются в том, чтобы изучать слова, пользуясь осязательно-двигательными элементами. По отношению к нормальным детям оставим слухо-двигательным элементам область слов, которые необходимы для названия предметов и для более быстрого отвлеченного мышления, а для предметных восприятий будем пользоваться и всеми другими органами чувств и всеми другими типами представлений. И это будет большой экономией сил. Слова, как знаки и символы понятий, ученик будет тогда представлять с помощью одних элементов, а действительные предметы — с помощью других. Различие целей и функций будет соответствовать тогда различию материала. И во всех ощущениях, как зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных, так и в осязательных, термических, двигательных и органических, чрезвычайно важна в этом отношении степень интенсивности (яркость красок, сила звука, степень тепла, величина тяжести и проч.). Не менее важно, когда и где данное ощущение получено. Огромную важность имеют те ассоциации и воспоминания, какие вызывают новые впечатления, те образы и переживания, с которыми соединяется, сливаясь, новый образ и новое переживание. И во всех этих процессах играет решающую роль интерес и внимание. Из того, что сказано нами раньше, следует, что предметный метод преподавания может иметь преимущественное место при сообщении сведений из минералогии, ботаники, зоологии, отчасти географии, геологии, физики, химии, метеорологии, он уместен при ознакомлении с предметами сельского хозяйства, фабричного производства и проч., но он почти не имеет применения, например, при обучении катехизису. Предметное обучение,

таким образом, может касаться всех явлений природы и всех предметов, необходимых в жизненном быту. Предметный урок в начальной школе и опыты в лаборатории ученого — это две крайние точки в одной и той же работе. Учитель начальной школы начинает с предметов, хорошо знакомых учащимся, но он указывает при этом на те качества, которые не были замечены самими детьми, и расширяет таким образом их представления о предмете. Потом он переходит к предметам, неизвестным ученику, и знакомит с ними по чучелам, рисункам, чертежам. В конце длинной цепи подобных предметных уроков могут стоять самые сложные явления природы. Наука идет вперед и упрощается. То, над чем сегодня работает только ученый и что сегодня проблематично, завтра станет бесспорной истиной и станет достоянием средней школы. Дайте достаточный срок, и труды ученых и педагогов упростят настолько добытую истину, что она станет доступной и в низшей школе.

Наши теории и наши воззрения на природу постоянно меняются. Но достоверные факты науки остаются. И если ученик вынесет из школы знание таких бесспорных фактов, засвидетельствованных его внешними чувствами, это будет большое дело.

Сведения, полученные таким образом, не вызывают в нас ни сомнений в своей достоверности, ни колебаний. Скажем еще больше. Сведения, полученные путем исключительно словесного обучения, кажутся нам бледными, темными, сбивчивыми, а между тем, сведения, доставленные нам внешними чувствами, всегда кажутся нам определенными и ясными. Чтобы объяснить себе выше сказанное на одном каком-нибудь примере, представим себе следующий случай. Предположим, что я имею дело с развитыми учениками, но они никогда не видали кристаллов какого-нибудь определенного класса и что я пожелал бы дать им представление о кристалле этого типа. Я мог бы ограничиться одним словесным изложением. Я мог бы на словах объяснить, что такое центр в кристаллах и где он находится в данном кристалле; я мог бы подробно объяснить, что такое плоскость симметрии, сколько таких плоскостей в данном кристалле и какое они занимают положение; я мог бы определить на словах, что такое ось в кристаллах, сколько осей в данном кристалле и проч. Но как бы подробно я ни описывал этого кристалла, мои ученики, если они его не видали, будут иметь о нем очень смутное представление. И, однако же, стоит только подержать этот кристалл перед их глазами хотя бы одну минуту времени, и они будут иметь о нем ясное представление. Один руководитель курсов, протестуя против наглядности, говорит, что слово может само представлять совершенно достаточную наглядность, превосходящую наглядность обычных пособий. В доказательство своей мысли он описал ученикам сову так: клюв у ней как долото, когти, как острые иглы. Несмотря на всю изобразительность такой речи, мы все же думаем, что, если бы дети видели живую сову, они узнали бы о ней

больше. Я уже не говорю о том, что многие дети не видели и долота, и аналогия педагога для таких детей пропадает даром.

Учитель, пользующийся лишь одним словесным методом, очень часто впадает в ошибку и думает, что его ученики знают предмет, когда они могут ничего не знать, кроме слов. В самом деле, когда ученик повторяет слова книги или учителя, то, во-первых, он может с некоторыми из этих слов не соединять ровно никаких понятий, а во-вторых, он может соединять с данными словами определенные понятия, но совсем не те, какие этими словами обыкновенно выражаются. Заставьте нарисовать цветок, клетку, сердце и т. п. ученика, бойко отвечающего урок, и вы сейчас же узнаете, видел ли он то, о чем говорит. И против этой опасности мы не знаем никакого другого средства, кроме предметного метода.

Лейбниц говорит, что работа учителя заключается в том, чтобы «отделять зерно фактов от соломы слов».

Мы, впрочем, не хотим сказать этим, что весь наш умственный багаж состоит или должен состоять только из того, что мы узнаем наглядно, с помощью внешних чувств; мы хотим сказать только, что эти сведения должны лечь в основу всего остального, что с них именно надо начинать обучение ребенка. Выражение Бэкона, что «физика — мать всех наук», получило теперь значение в деле воспитания. Предметный метод базирует все развитие ребенка на ощущениях. Но ведь ощущения, действительно, лежат в основе всей нашей психики. Из ощущений образуются представления, образы воображения, мысли, а из представлений — понятие. И когда я говорю себе слово «гора», то в моем уме проходит один или несколько образов, воспоминаний, представлений; я представляю, напр. *виденный мною* Ай-Петри, гору Кошку, Медведь-гору и проч. Очевидно, именно из этих представлений, обработанных в моем уме и, конечно, дополненных слышанным и читанным, составлено мое понятие «гора». И если мы хотим, чтобы ученик знал не одни слова, но соединял с ними и ясные понятия, мы должны снабдить его представлениями, а последние, как сказано, слагаются из ощущений. Чтобы понятия ученика были точны, мы должны сделать так, чтобы в каждом образе он обращал внимание на самое существенное и важное и оставлял в тени несущественные, случайные признаки. Средствами для этого служат: во-первых, дать не один, а несколько образов и притом таких, чтобы все они обладали одними и теми же существенными признаками, но резко различались во всех остальных, несущественных, случайных признаках. Чтобы дать понятие, напр., о десятке, следует указать десяток крупных и десяток мелких предметов; десяток отдельных каких-нибудь предметов и непрерывную величину в десяток мерок (10 арш. какой-нибудь длины, 10 фунт. веса, 10-копеечную монету и проч.) и т. д. Подбирая таким образом примеры не однородные, а из разных областей, мы оставим в тени и величину считаемых предметов, и материал, из которого они сделаны, и проч. и выделим только

один существенный признак, образующий понятие «десять», обращая внимание детей не на различия предметов, а на их сходство. Другое средство сводится к тому, чтобы, познакомив с данными предметами или наглядными пособиями, дать потом на рисунке, модели, плане, карте и проч. только его схему, в которой оставить лишь самое существенное и опустить все случайное и неважное. Так, например, чтобы дать понятие о какой-нибудь машине, в ее модели избегают всех подробностей, без которых можно обойтись, но старательно выдвигают и демонстрируют наиболее существенное и важное. Третье средство, выделить существенные признаки предмета или явления для образования понятия заключается в том, чтобы, предлагая детям для изучения предмет или пособие, учитель путем наводящих вопросов или простым указанием обратил внимание детей только на самое важное, игнорируя детали. Так, например, объясняя детям времена года, мы в темной комнате ставим на столе свечку, которая изображает солнце, и обносим кругом стола глобус, изображающий землю, и при этом мы (наводящими вопросами) сосредоточиваем внимание детей на том, что ось глобуса «целится», «смотрит» (направлена) на одну точку неба и наклонена к площади стола; и только поэтому получается разница в освещении полюсов: по одну сторону стола северный полюс освещается лучше (наше лето), а на противоположной стороне — южный полюс (наша зима, а на южном полушарии лето). Чтобы убедиться в этом, стоит только направить ось глобуса перпендикулярно к площади стола, и тогда никакой разницы в освещении не увидим.

Итак, в основе всех наших образов, понятий, мыслей лежат ощущения, а ощущения всегда вызываются раздражениями нашей нервной системы (то звуковыми, то зрительными, то осязательными и прочими внешними раздражениями, то голодом, жаждой и прочими внутренними раздражителями). Но ощущения носят так называемый чувственный тон и возбуждают то приятные, то неприятные чувства; а из сочетания мыслей и чувств образуются настроения, влечения, стремления, решения, характер. Итак, вся наша психика сводится к ощущениям и, стало быть, к раздражениям нервной системы.

Мы думаем, что превосходство предметного метода можно доказать даже тогда, если бы мы стали на точку зрения тех метафизиков, по мнению которых чувственный мир похож на пещеру, где сидят пленники спиною к свету. Все предметы бросают свою тень на стену, а пленники, никогда ничего, кроме теней, не видавшие, принимают их за действительные предметы. Они различают эти тени, угадывают порядок, в каком одна тень появляется за другой, и гордятся своим знанием теней. Но те, кто выставил бы эту теорию против предметного метода обучения, выиграл бы очень мало. Если то, что мы называем предметом, есть только тень, то ведь, кроме предметов, у нас есть лишь одни слова, т. е. названия предметов, и тогда слова будут уже тенями теней, а такой вывод едва ли послужит в пользу исключительно

словесного обучения. Нет, без ясного ознакомления с видимыми и осязаемыми свойствами предметов наши понятия и выводы будут ошибочны, наши действия — ложны. Вследствие небрежного воспитания внешних чувств при незначительном запасе опыта и наблюдений, при непривычке и неуменье наблюдать и экспериментировать дети отличаются отсутствием самодеятельности и находчивости, вялостью, туманностью, неопределенностью, узкостью, от которых трудно избавиться.

Что предметное обучение и даже обыкновенная стенная картина, изображающая знакомые детям предметы, возбуждает в детях особый интерес, об этом свидетельствуют все, близко наблюдавшие школьную жизнь. Вот что, например, говорит Н. Ф. Бунаков:

«Если бы вы имели дело с крестьянскими ребятами, вы бы увидели, что эта-то самая нарисованная на картинке знакомая хата, крестьянская лошадь с сохой, корова, овца производят на этих ребят, попавших в совершенно новую для них школьную обстановку, такое возбуждающее и оживляющее впечатление, что они разом из молчаливых, замкнутых в самих себя, вялых и пассивно занимающих свои места школьников обращаются в живых людей, смело и развязно раскрывающих перед учителем весь свой внутренний мир».

То, что изучено предметным методом, надолго сохраняется в памяти и притом с необыкновенною точностью. И это понятно. Мы знаем только одно средство помочь памяти — это ассоциация. По образному выражению одного психолога, каждая ассоциация — это крючок, на котором держится в нашей памяти данное воспоминание. Но при предметном методе преподавания таких ассоциаций у каждого слова сколько угодно. Тут и цвет наблюдавшегося предмета, и его форма, и его шероховатость, и твердость, и температура, и, может быть, вес, вкус, запах и т. д. Все напоминает одно другое, все друг за друга цепляется, друг друга поддерживает и хранит от забвения.

В практическом отношении чрезвычайно важно знать, насколько наглядность обеспечивает хорошие успехи классного обучения. Можно было бы заключить о выгодах предметного обучения, между прочим, из опытов экспериментальной психологии. Они показали, что учащиеся всех возрастов лучше запоминают показанные им предметы, чем названия предметов, цифры и слова. Но эти опыты, ценные для психологии, должны быть дополнены еще другими опытами, имеющими более тесную связь с общепринятыми приемами обучения.

Когда-то Н. К. Михайловский жестоко нападал на русских педагогов, обвиняя их в необоснованности их приемов и программ преподавания. Если педагогия — наука, то она должна указать на открытые ею законы; если она — искусство, она должна рассказать, какие она ставит себе задачи и почему именно те, а не другие. По мнению знаменитого критика, эти вопросы после Ушинского даже в голову не приходят педагогам. Педагоги «движутся

ощупью или по эмпирическим рецептам немецких педагогов». В этом обвинении, к сожалению, много правды.

Наша педагогика до последнего времени висела в воздухе. В ее основу было положено немножко опыта и очень много теологии, метафизики, произвола, укоренившихся традиций и ни на чем не основанных рецептов. Все эти беспорядочно собранные элементы, без связи, без объединяющих принципов, заключали в себе много непримиримых противоречий, которых не замечали. Некоторые из педагогических руководств по своей необоснованности напоминают старинные сонники. И это прежде всего те руководства, которые в свое время были положены в основу министерских программ, планов и объяснительных записок, предлагаемых к исполнению, как своего рода догматы, не подлежащие критике. Но если педагоги не хотят быть мечтателями, основывающими все свои приемы на фантастических предпосылках, хотя бы на них и была положена министерская марка, то они должны привести педагогику в самую тесную связь с опытом и наблюдениями. Педагогические вопросы могут быть правильно разрешены лишь объективным, беспристрастным исследованием, основанным на собирании фактов и разработке их. Всякое понятие должно быть сведено к фактам, разложено на факты. И, наоборот, вереницы собранных фактов, частных случаев, опытов и наблюдений должны быть обобщены; из фактов должны быть сделаны выводы. Поскольку педагогика — наука, наша задача исследовать, что бывает в области воспитания и почему бывает именно так, а не иначе. При этом мы должны уметь отличать в собранных фактах существенное и важное от случайного и неважного. Степень нашего умственного развития и педагогической подготовки может быть измерена тем, что именно мы считаем наиболее существенным. Наша задача в настоящее время не в том, чтобы нанизывать рассуждения одно на другое для вывода целых рядов последствий из какого-нибудь отвлеченного положения, а в том, чтобы наша мысль была в постоянном соприкосновении с фактами, с действительной реальной жизнью детей.

Все науки начинали с того, что изучали, наблюдали, описывали и группировали соответствующие факты, причем руководились стремлением установить общие законы и формы явлений. В такой области, как наша, нами должна руководить еще другая цель: изучать законы явлений с тем, чтобы пользоваться ими в воспитании. История педагогики полна примерами, как гибли теории, которые были выведены дедуктивным путем из общих отвлеченных положений и не проверены на фактах. Для понимания законов воспитания недостаточно одних априорных выводов, хотя бы это были даже выводы из психологии, биологии и физиологии, важность которых для нас, конечно, не подлежит сомнению; необходимо еще точное описание, сравнение, согласование и классификация относящихся к нашей области опытов, наблюдений и вообще проверенных зарегистрированных фактов с тем, чтобы путем индукции сделать из них общие выводы. Вот труд, полный значения и обеща-

ний. В числе приемов, которыми можно пользоваться при разработке фактического материала, имеет наибольшую ценность статистический метод, который предполагает точные, цифровые, математические выводы. Он же дает возможность получать особенно важную для обобщений, среднюю величину из многочисленных однородных фактов.

К счастью, в последнее время педагогика вступает на путь точных экспериментальных исследований, систематических наблюдений по наперед поставленному плану и к статистическому методу при разработке полученных путем наблюдений и опыта данных. Начало таких исследований надо отнести к 1879 году, когда русский психиатр и педагог, проф. Сикорский, обнародовал свои первые экспериментально-педагогические исследования о школьном утомлении. Следующие затем работы Лая появились в печати в 1896 г., и с тех пор труды по экспериментальной педагогике мы встречаем у немцев (Бургерштейн, Лай, Мейман, Фуш, Пфейфер и др.), у французов (Бинэ и Анри), у американцев (Галл и др.), у итальянцев (Пиццоли и др.) и у нас, в России (Нечаев и др.). Американцы эту отрасль знания называют *точной* педагогикой, итальянцы и французы — *новой*, а немцы и русские — *экспериментальной*. Теперь она стремится захватить все отрасли обучения (есть работы о преподавании правописания, арифметики, чтения и пр.) и многие отрасли воспитания. Ее приемы — это метод физики и химии, который дал такие блестящие результаты в медицине, физиологии, биологии, агрономии и проч. Новая точная педагогика пользуется экспериментом и систематическими наблюдениями, большею частью подвергая полученные таким образом данные статистической обработке. Этими же приемами руководился и я, когда в 1897 году производил исследования в тверских школах, между прочим, и о предметном методе обучения.

При этом к решению вопроса о преимуществах метода предметного обучения над словесным мы применили статистический метод — метод сопутствующих изменений. Метод этот, по учению Милля, как известно, состоит в том, что если вслед за изменением одного явления наблюдается изменение другого, то мы можем заключить о причинной связи между ними. Если с заменою одного приема преподавания другим приемом, при прочих равных условиях, успешность преподавания повышается,— это будет очевидным доказательством превосходства второго приема перед первым. Если, наоборот, замене одного приема другим, при прочих равных условиях, сопутствует уменьшение успешности преподавания, то это будет доказательством превосходства первого приема перед вторым. Мы не скрываем затруднений, с какими приходится считаться, производя подобные опыты. Прежде всего возникает вопрос о том, где найти признаки, более или менее точно характеризующие успешность преподавания. Трудность увеличивается и тем еще, что эти признаки должны быть таковы, чтобы оставалось возможно меньше простора для субъективной оценки успехов, и это потому, что субъективная оценка подвергается слишком боль-

шим колебаниям и не может внушить к себе достаточного доверия. Когда признаки найдены, когда экспериментатор уверен, что характер признаков обеспечивает объективную оценку успехов, надо обдумать опыт таким образом, чтобы все остальные условия, кроме намеренно изменяемых приемов обучения, оставались по возможности равными. Без этой предосторожности приему преподавания может быть приписан результат, определяемый тем или другим развитием, подготовкой или способностями учащихся, той или другой степенью свежести мозга и т. п. Легко может случиться, что какого-нибудь условия уравнять нельзя, и это чаще всего может относиться к развитию, подготовке или способностям учащихся, и тогда необходимо придумать способ исключать влияние этого фактора на общий результат урока.

В данном случае мы рассуждали следующим образом.

Один и тот же предмет может быть преподаваем или наглядно — с опытами перед учениками, с экскурсиями, с наглядными пособиями в руках учеников и перед их глазами; или тот же самый предмет обучения может быть излагаем только посредством живого слова в классе и печатного — в учебнике, без опытов, без наблюдений, без экскурсий, без всяких наглядных пособий. При обучении физике опыты с электричеством можно только описывать, но не производить на машине, как это очень часто и делается. В ботанике можно описывать цветок, не показывая его ученикам; в минералогии можно очень много рассказывать о каменном угле, не справляясь о том, видели ли дети этот минерал. В этом отношении существуют три приема обучения: 1) исключительно словесное, когда учитель обходится без опытов, без наблюдений, без наглядных пособий и даже без картин; 2) при помощи картин, когда учитель иллюстрирует свои объяснения картинами и рисунками; 3) истинно предметное обучение, когда учитель, не пренебрегая живым словом, производит, кроме того, опыты, заставляет учеников самих делать наблюдения, показывает им предметы, о которых идет речь в классе. Сообразно с этим подразделением приемов обучения я расположил свое исследование следующим образом. В школе, где производились эти исследования, в день опытов было налицо 155 учеников, соответствующих четвертому году обучения начальной школы и размещенных в параллельных классах. Все они были разделены при производстве исследования на три группы. В каждой группе мною были описаны три физических опыта с надлежащими объяснениями. В каждой группе я повторял слово в слово то, что говорил в другой. Почему во всех группах было повторено одно и то же — это понятно из вышеизложенного. Необходимо было уравнять условия, необходимо было так поставить исследование, чтобы та или другая разница в результатах не была приписана разнице в рассказе, в изложении. Совсем другое дело с картинками или с физическими опытами. Все физические опыты можно было бы произвести в одной группе; все картинки показать в другой группе и ничего не показывать в третьей, ограничившись лишь одним рассказом и описа-

иием опытов. Тогда по разнице результатов можно было бы судить о преимуществах того или другого приема. Но такой способ исследования представлял бы то неудобство, что подготовка и развитие учеников одной группы могли оказаться выше развития другой; это условие не могло не отразиться на результатах урока и могло затемнить роль исследуемого фактора. Ответы одного класса могли быть лучше ответов другого не в зависимости от различных приемов, примененных к тому или к другому, а в зависимости от развития учащихся. Вот почему я во всех группах сделал по одному физическому опыту, но по опыту разному: во всех группах показывались картинки, но разные, и во всех группах одна из тем была проведена без всяких иллюстраций; но то, что в одной группе рассказывалось без иллюстраций, то иллюстрировалось в другой.

Чтобы судить о результатах, я на другой день предложил ученикам написать, что они помнят из вчерашних объяснений. Дети не были при этом стеснены временем, перо и бумага оставались в их распоряжении до тех пор, пока не исчерпался весь их запас воспоминаний о вчерашнем уроке. Одни из детей написали только несколько строк, а другие — по четыре страницы мелкого письма. Одни из детей припомнили все существенное, другие — ограничились очень немногим. Просмотр тетрадей делался преподавателями школы и мною. При пересмотре тетрадей пред нами стояли две различных задачи. Одна — это определить, какие части вчерашней беседы вспомнил и записал каждый ученик, без всякого отношения к качеству его работы. Другая задача состояла в том, чтобы, не касаясь ни стиля, ни грамотности, ни чистоты работы, распределить исполнения по каждой отдельной теме на следующие рубрики: 1) не понял беседы, 2) изложил с существенно-важными пропусками, 3) изложил без существенных пробелов и 4) изложил обстоятельно. Первая работа имела то преимущество перед второй, что она давала совершенно объективные признаки. Кто бы ни просматривал работы, результаты подсчета всегда будут одинаковы. Зато вторая работа, допускающая в известной мере и субъективную оценку ответов, имеет то преимущество, что она дает более полное представление о результатах урока. Когда все работы были просмотрены, стало возможным сопоставить цифры, выражающие результаты урока с приемами обучения. Вот общие результаты сделанного нами подсчета: 1) объяснения, которые сопровождались опытами в классе, запомнили и изложили в своих тетрадях 91% учеников; 2) те же самые объяснения, но не сопровождавшиеся опытами, а иллюстрируемые картинками, запомнили и изложили в тетрадях 50% общего числа учеников; 3) те же самые объяснения, но не иллюстрированные ни опытами, ни картинками, запомнили и записали лишь 24% общего числа. Выводы поразительные! Хотите вы, чтобы ваши объяснения поняли, усвоили и запомнили не 24% учеников, а 91%, вам надо сделать только одно — иллюстрировать ваши объяснения опытом.

Мы видим, что влияние наглядности на количество обстоятель-

ных ответов чрезвычайно велико. Опыты увеличили почти в девять раз число обстоятельных ответов (с 3 до 26). Из всех учеников, написавших на темы, иллюстрированные опытами, не нашлось ни одного, который бы не понял опыта или допустил в своем изложении существенно важные пробелы. И эти выводы вполне подтверждают принцип, провозглашенный еще Коменским, популяризованный Руссо и Песталоцци, перенесенный на русскую почву в шестидесятых годах, хотя и подвергавшийся затем гонению, преследованию и насмешкам. Эти выводы, вполне согласные с заветами великих педагогов, требуют, чтобы все, что можно передать детям наглядно, путем опыта или наблюдений, и было передано именно так, а не иначе. И это требование обязательно не только на отдельных уроках предметного обучения, а всегда, когда надо познакомить детей с каким-нибудь предметом или явлением, которого они еще не знают,

Вахтеров В. П. Предметный метод обучения. 4-е изд. М., 1915, с. 70—88.

И. И. ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ

Иван Иванович Горбунов-Посадов (1864—1940), русский педагог и журналист, был издателем журнала «Свободное воспитание», в котором пропагандировалась теория и практика «свободного воспитания». В данной хрестоматии воспроизводится редакционная статья первого номера этого журнала, вышедшего в 1907 г. Статья «Несколько вступительных слов» носила характер программного документа, определяющего основное направление журнала.

НЕСКОЛЬКО ВСТУПИТЕЛЬНЫХ СЛОВ

Каждый день, в пасмурной дымке городского раннего утра, мимо моего окна тянутся вялым, насильственным шагом маленькие люди, едва передвигающие ноги, в тяжелых длинных пальто, с отвисающими за спинами ранцами, перегруженными бумагою с учебными иероглифами, которые они должны с великим трудом разбирать в течение восьми лет. Мне всегда видится, как они подходят с тупым выражением смертельной скуки к дверям педагогической фабрики и, делая усилие, исчезают в ее глубине, не понимая, зачем каждый день возобновляется для них это мучение.

Они видятся потом мне прикованные к тесной клетке между двумя скамейками, вдыхающие в течение лучшей части дня спертый, вредный воздух пыльного класса, не разгибающие часто спину в продолжение часа, не смеющие в продолжение часа открыть без позволения рот, замирающие под испытующим взором охотника-педагога, охотящегося с кафедры за школьной дичью, умирающие на восьмидесяти уроках из ста от невыносимой скуки.

Они видятся мне следящие жадными глазами за движением стрелки на циферблате классных часов, моля бога о том, чтобы судьба спасла их сегодня от выстрела, и когда стрелка часов показывает, что они спасены, вылетающие, как птицы из мучительной клетки на волю, и через пять минут опять захлопнутые неумолимым механизмом расписания.

Они видятся мне стремительно выбегающие на улицу, когда школьная фабрика выпустит их до будущего утра,— сначала шумно идущие с веселым, громким смехом, радующиеся свету, воздуху, жизни, а через несколько часов опять согнувшие перед грозным призраком школы свое молодое тело над книгами с мучительными иероглифами и, слепя свои глаза и бесплодно, обидно истощая силы молодого мозга, корпящие над ними до глубокой ночи.

Из года в год все это с убийственным однообразием повторяется предо мною. Из года в год все так же по-старому все вертит и вертит свое заржавленное колесо принудительная фабричная система воспитания и образования, отравляя радость детства и юности поколению за поколением.

Она стоит перед нами еще во всей как будто бы своей силе, печальное наследие схоластики, черным крылом своим затеняющая молодые побеги жизни! Мы все чувствуем на себе следы ее гнета, следы страданий, нанесенных нам ею. Ее объятия еще раскрыты для того, чтобы душить живую творческую мысль, живое чувство и волю новых поколений так же, как они душили нашу мысль, наши чувства, наши стремления.

И попрежнему слепо веря, что без выучки по указке этой системы детям невозможно сделаться воспитанными, просвещенными людьми, и не умея создать для них ничего лучшего, родители обрекают поколение за поколением мучительному томлению по восьми — десяти лет в этих пыльных клетках, в этом царстве механического зубренья, в этом неподвижном владычестве мертвой буквы учебника, в этих оковах правил и программ.

Подумать только, чему бы ребенок мог научиться за эти восемь — десять лет, общаясь с истинными воспитателями, окруженный атмосферой истинной о нем заботы! Сколько знаний нравственных, научных и практических мог бы он легко, без всякого принуждения, усвоить в эти годы расцвета его духовных сил, без всякого перегружения его памяти и энергии. И, вместо этого, до чего в эти годы возмутительно попусту растрачиваются духовные богатства ребенка! С какой поразительной, просто преступной небрежностью платят детям за насильственную отдачу ими лучших сил их души жалкими отбросами некоторых, случайно выхваченных знаний, выпуская их круглыми невеждами во всем необходимейшем для их нравственной, умственной и практической жизни.

И если так обстоит дело с той школой, для которой приносятся детьми такие духовные, а родителями такие материальные жертвы, то что уж сказать о бедной нашей начальной народной школе,

которая, как нелюбимая падчерица, содержится в самом черном теле?[1]

Все движение в этом царстве духовного тления заключается пока только в некоторых изменениях программ, в уменьшении числа уроков по таким-то предметам и в увеличении числа часов по другим, в ничтожном, жалком по своим размерам, введении кое-где кое-каких экскурсий,— более же всего только в некотором улучшении учебников: в крайне медленной замене старых, часто варварских по трудности и не выдерживающих никакой критики с научной точки зрения, новыми учебниками, несколько менее трудными и более приличными с точки зрения прогресса науки. Вот и все. Во всем же остальном ржавое колесо огромного большинства школьных фабрик вертится все по-старому, в одном и том же направлении. По-прежнему над нашей школой зловеще развевается знамя, на котором написано: не школа для ребенка, а ребенок для школы. По-прежнему каждый из нас, приближаясь к ее угрюмым стенам, вспоминает о том, что в этих стенах не знают уважения к личности маленького человека, обреченного многие годы томиться среди них, что в этом храме просвещения нисколько не чтут то проявление божества, которое глубоко чтут в каждом ребенке безграмотные мужики-духоборы, но что, напротив, здесь стараются подавить всякое свободное выражение личности ребенка, обезжизнить, обезличить его в убийственной для нежного ростка жизни атмосфере школьного принуждения, в которой чахнут и погибают самодеятельность, воображение, наблюдательность и изобретательность детей.

С поднимающимся в нас невольно старым чувством подавленности мы проходим каждый день мимо этих стен, в которые молодые существа вступают с сияющими глазами, горящими надеждой испытать здесь целый новый мир мыслей, чувств, открытий, получить здесь ответ на кипящие в душе запросы, с воображением, переливающимся всеми цветами радуги, жаждущими простора и содействия для творчества, с юной энергией, жадно ищущей себе сочувствия и поддержки в своем развитии,— и откуда через много длинных, унылых, томительно однообразных лет они выходят преждевременно состарившимися, с потускневшим взором, с притупленною мыслью, со сломанною или исковерканною волей, с погасшим воображением, не подготовленные ни к какому труду, требующему самодеятельности, творчества, индивидуального гения.

Это чувство подавленности, чувство глубокой обиды за маленького человека достигает своего апогея, когда, спеша мимо этих стен в сиянии весеннего дня, заглядывая в запыленные окна, мы видим, как стоит, понуря голову, перед столом трибунала школьной инквизиции трепещущая молодая жертва, которую сейчас подвергнут самой жестокой, самой утонченной душевной пытке, и

[1] Но зато у деревенских питомцев народной школы есть одно великое преимущество: они хоть дома-то окружены тою трудовою обстановкой, которая дает им много практических знаний и готовит их к их трудовой жизни, чего совершенно лишены питомцы средней школы. — *И. Г.-П.*

пережитый когда-то каждым из нас ужас экзаменационных дней сжимает наше сердце, и нам хочется без оглядки бежать прочь от этих стен, куда-то туда, где любят еще детей, где не допустят подобного надругательства над юной душой и над здравым смыслом.

Пусть так, пусть все это еще так, но все же в эти заплесневевшие стены громко стучится теперь жизнь, новые мысли врываются сквозь щели этого мертвого дома педагогики, потоки освободительных идей все сильнее и сильнее напирают на его стены, подмывают его сгнившие основания, и близится время, когда рухнет навеки крепостное право школьного принуждения, когда на месте старой, омертвевшей школы возникнет новая, совершенно иная, которая и назовется, может быть, совершенно иначе, чтобы исчезло само старое слово «школа», к которому с ранних дней ребенку внушали ужас, пугая его, как бабой-ягой, словами: «Вот, погоди, я тебя в школу отдам. Там тебя...» — и вместе с ним исчез бы самый глагол «вышколить», в котором так ярко выразилась вся сущность умирающей системы.

Новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды познания и творчества.

В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы они ни производились. Там в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого человека.

Там учителя будут не начальниками, а старшими товарищами учащихся, не педагогическими поварами, начиняющими ученические мозги фаршем учебников, но сотрудниками их в деле искания истины и знаний, с любовью помогающими им своим опытом и познаниями. Такие учителя будут видеть в каждом ребенке отдельную личность, живую человеческую душу со всем скрытым в ней бесконечным духовным миром, а не Сидорова, Петрова, Иванова классного списка, безличную часть школьного стада.

Они будут выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума. Они будут посвящать больше всего времени и заботы изучению запросов, сил, способностей своих учеников, чтобы знать, что они, учителя, должны делать и чего не делать. Но главным делом будет для них то, чтобы установить духовное единение, взаимное доверие, искреннее равенство между ними и их учениками-товарищами, без чего не может быть никакой истинной взаимопомощи в работе воспитания и образования.

Если эти учителя будут создавать себе свои планы занятий, то это будут не окаменевшие программы, о которые могут, сколько им угодно, разбивать себе головы ученики, но живые, гибкие, жизненные планы, постоянно свободно изменяющиеся сообразно запросам, силам, натуре, природным способностям учеников.

Родители учеников этой новой школы будут не себялюбцы, стремящиеся лишь сбросить детей с своих плеч в руки школы как ненавистную для них обузу, не карьеристы, добивающиеся для своих детей дипломов, посредством которых они могут сделать выгодную карьеру, не невежественные люди, готовые сунуть детей куда угодно, лишь бы их обработали так, как принято обрабатывать всех детей так называемого порядочного общества, но родители, желающие для детей самого лучшего в жизни в самом высшем, идеальном смысле этого слова, а потому предъявляющие к школе и к самим себе самые строгие требования, родители, входящие сами в жизнь школы как участники, сотрудники и старшие товарищи детей и прилагающие все заботы к тому, чтобы домашняя жизнь сливалась со школьной в дружном стремлении к созданию наилучшей атмосферы для духовного и физического развития ребенка.

В этой новой школе будут стремиться к тому, чтобы сломить стены, отделяющие школу от жизни, чтобы сделать ее для ребенка не подготовительной лишь ступенью к жизни, а радостной для него, полной для него интереса и значения, живой частью его настоящей жизни, где все будет направлено на то, чтобы создать такие условия, при которых всего полнее и всестороннее могла бы проявиться самодеятельность ребенка, его индивидуальная способность, где все усилия будут сосредоточены не на том, чтобы наполнить голову ребенка чужими мыслями, подчинить его волю и чувства чужой воле,— к чему направлялись до сих пор все стремления царившей системы,— но на то, чтобы помочь ребенку выучиться стоять на собственных ногах, наблюдать своими собственными глазами, думать своим собственным умом, работать собственными своими руками, твердо руководиться собственной своей совестью и твердо самому управлять своими желаниями, доверяя себе, веря тому голосу истины, голосу любви, который говорит в его душе.

Здесь будут чутко стараться о том, чтобы не помешать проявлению ребенком самой сущности, самой святой святых человеческой души, выражающейся этим голосом любви, чтобы не изуродовать грубым насилием или искусственным выхаживанием драгоценнейший росток любви в душе ребенка,— помочь которому свободно, широко развиться — есть высшая задача воспитания.

Здесь будут стараться научить прежде всего не изучению книг, а знанию из первых рук, чтению живой книги,— книги природы, жизни. Книги же займут место на заднем плане, как учебные пособия в точном смысле этого слова, а не как поглотители всех сил детского ума и памяти, каковыми они были в старой школе.

Здесь основной труд человека — физический, производительный ручной труд будет не в загоне, не в презрении и не в игрушечно-педагогическом применении, — здесь, напротив, детям будет предоставлено все возможное для того, чтобы они могли удовлетворить заложенной в каждом нормальном человеке потребности в том или другом, наиболее сродном ему, виде труда, чтобы

таким образом войти постепенно в тот общий физический труд человечества, которым держится вся жизнь человека.

Здесь дети, ненормальные в этом отношении, будут заражаться влечением к такому труду от своих нормальных в этом отношении товарищей, избежав, таким образом, судьбы быть теми уродливыми homunkulus'ами, комками нервов с атрофированными руками, паразитами человечества, не умеющими посадить дерево, развести себе огород, запрячь лошадь, затопить печь, починить сапог, сварить себе поесть, не умеющими даже убрать за собой,— какими выпускает своих питомцев с аттестатами, дипломами, медалями и шифрами школа умирающей педагогической схоластики.

«Это не мое дело,— говорила она.— Мое дело — просвещение. Мое дело — обучение науке». Но мы знаем все, как она просвещала нас, какой науке она учила! Редкие экземпляры ее учеников сохраняли каким-то чудом влечение к науке и делались серьезными ее работниками. Еще более редкие, сохранив живую душу, становились работниками жизни, работавшими для торжества в окружающей жизни высших идеалов, работниками ради высших интересов народа. Масса же отправлялась в странствие жизни, чтобы плыть по течению без всякого руля со сломанными навеки веслами и парусами, безотчетными рабами господствующего строя жизни или же эгоистами, борющимися за свои личные интересы.

Мы не хотим, чтобы такими входили в жизнь наши дети. Мы хотим, чтобы они были не слепыми рабами, а сознательными, свободными людьми, не эгоистами, но людьми, проникнутыми духом живого, деятельного братства со всеми людьми, готовыми на самопожертвование, на самоотречение ради этого братства. Мы хотим, чтобы они были цельными людьми,— людьми с твердыми характерами, с самостоятельной работой мысли и совести, энергичными работниками, не гнушающимися никакими видами труда, кроме бесчестных, одинаково высоко уважающими и любящими как серьезный умственный труд, направленный на общее благо, так и физический ручной труд, на котором строится вся человеческая жизнь и без участия в котором человек представляет из себя жалкое, половинчатое существо, обреченное весь свой век сидеть на чужой шее.

Но мало хотеть этого. Надо работать для практического осуществления этого в жизни, надо разрабатывать вопросы, связанные с коренной реформой воспитания и образования. Главное же — надо, чтобы между людьми, думающими и действующими в этом направлении, завязалось живое общение, обмен мыслей и сведений, который помогал бы в поисках новых путей и в движении по ним.

Новых путей, но не нового направления! К счастью, его не приходится даже искать. Направление давно уже указано Сократом, учившим, что главная задача истинного просветителя есть не учительство чему-либо, а лишь способствование рождению самостоятельной мысли в человеке; указано Руссо, с такой глубиной начертавшего идеал естественного воспитания в своем «Эмиле» и,

наконец, в наши дни с новой силой и широтой указано Львом Толстым, не только указавшим его, но впервые воплотившим в жизни идеал новой школы, нового воспитания и образования, основанного на удовлетворении свободных запросов ученика, на создании условий для свободного выражения и развития его духовной сущности, его творческих способностей.

Свободное воспитание, 1907—1908, № 1, столб. 1—10.

РАЗДЕЛ V

МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКАЯ ПЕДАГОГИКА (КОНЕЦ XIX в.— НАЧАЛО XX в., ДО 1917 г.)

В. И. ЛЕНИН О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Зарождение новой, социалистической педагогики в России на рубеже двух веков связано с именем Владимира Ильича Ленина. «От пристального внимания Ленина, от его дерзновенной мысли не ускользнуло ни одно сколько-нибудь крупное явление. В той или иной мере ленинский гений наложил свою печать на все сферы человеческой деятельности» («История СССР с древнейших времен до наших дней, т. VI. Россия в период империализма. 1900—1917 гг.», стр. 14). Ленинский гений наложил свою печать и на такую важную сферу человеческой деятельности, как народное образование, просвещение, воспитание.

Великий вождь русского и международного пролетариата В. И. Ленин в новых исторических условиях творчески развил учение К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании и образовании подрастающих поколений. Гениальными трудами В. И. Ленина закладывались основы педагогики, базирующейся на принципах диалектического и исторического материализма.

Уже первые выступления В. И. Ленина по вопросам народного образования («Гимназические хозяйства и исправительные гимназии», «Перлы народнического прожектерства» и др.) знаменовали эпоху в развитии школы и педагогической мысли. В работах В. И. Ленина вопросы школьного дела и воспитания подрастающих поколений рассматривались в неразрывной связи с борьбой рабочего класса за революционное переустройство общества, с политическими задачами пролетариата, призванного историей свергнуть самодержавие и устранить власть капитала.

Изучая систему образования в России конца XIX — начала XX в., В. И. Ленин вскрыл одну из важнейших тенденций ее развития, которая заключалась в превращении школы сословной в школу классовую. В. И. Ленин до конца разоблачил реакционную сущность народнических прожектов, а также антимарксистские взгляды меньшевиков, эсеров и других партий и групп по вопросам образования и воспитания, которые в конечном счете были связаны с буржуазной, мелкобуржуазной и оппортунистической

идеологией и не могли поколебать основы «просветительной» политики самодержавия.

Ленинская характеристика царского правительства как злейшего врага народного просвещения находила особенно яркое подтверждение в государственном бюджете. Правительство крепостников-помещиков, царской бюрократии и крупной буржуазии отпускало на народное образование жалкие гроши, лицемерно ссылаясь при этом на отсутствие средств для народной школы и учителя. «Россия бедна, когда речь идет о жалованье народным учителям,— говорил В. И. Ленин в написанном им проекте речи представителя фракции большевиков в IV Государственной думе.— Им платят жалкие гроши. Народные учителя голодают и мерзнут в нетопленных и почти нежилых избах. Народные учителя живут вместе со скотом, который крестьяне зимой берут в избу. Народных учителей травит любой урядник, любой деревенский черносотенец или добровольный охранник и сыщик, не говоря уже о придирках и преследованиях со стороны начальства. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения, но Россия очень богата, чтобы кидать миллионы и десятки миллионов на дворян-тунеядцев, на военные авантюры, на подачки сахарозаводчикам и нефтяным королям и тому подобное»[1].

В трудах В. И. Ленина тщательным образом анализируются реальные факты и явления, статистические данные, в которых обнаруживается связь школы с развитием капиталистических отношений в промышленности и земледелии. Отмечая известную прогрессивность капитализма в деле распространения первоначальных знаний и роста общей грамотности и культуры населения, В. И. Ленин указывал на относительный характер этой прогрессивности, поскольку в области народного образования буржуазия преследовала прежде всего свои узкокорыстные, классовые интересы. Буржуазные классы ровно ничего не сделали для того, чтобы облегчить рабочим приобретение знания, они «одни только хотят пользоваться образованием и наукой».

«Интерес класса капиталистов,— писал В. И. Ленин,— интерес всей буржуазии состоит в том, чтобы оставить рабочих невежественными и раздробленными, чтобы удалять скорее тех рабочих, которые умнее других и которые пользуются своим умом и своими знаниями не для того, чтобы сделаться изменником рабочему делу, выслуживаясь пред мастерами, хозяевами и полицейскими, а пользуются для того, чтобы помочь и остальным рабочим приобрести больше знаний и научиться сообща стоять за рабочее дело»[2].

Среди всех общественных классов, сословий, групп рабочий класс отличался наибольшей восприимчивостью к подлинной науке и образованности; он выступал последовательным борцом за народное просвещение. Требования революционной социал-демо-

[1] Ленин В. И. Полное собрание сочинений, т. 23, с. 129—130.
[2] Там же, т. 4, с. 280.

кратии были разработаны В. И. Лениным; они явились составной частью программы, принятой II съездом партии.

Борясь против самодержавия и гнета капитала, рабочие обнаруживали поразительную жажду к знаниям. «...Среди рабочих растет страстное стремление к знанию и к социализму, среди рабочих выделяются настоящие герои, которые — несмотря на безобразную обстановку своей жизни, несмотря на отупляющую каторжную работу на фабрике,— находят в себе столько характера и силы воли, чтобы учиться, учиться и учиться и вырабатывать из себя сознательных социал-демократов, «рабочую интеллигенцию»»[1].

В. И. Ленин беспощадно обнажил сущность миросозерцания мелкого буржуа, которая проявлялась в вечных колебаниях между старым и новым, в курьезных претензиях стать выше всяких классов. Развитие капиталистических отношений создавало повышенный спрос на интеллигенцию, способную обеспечивать дело технического прогресса. Но эта последняя «занимает своеобразное положение среди других классов, примыкая отчасти к буржуазии по своим связям, воззрениям и проч., отчасти к наемным рабочим, по мере того, как капитализм все более и более отнимает самостоятельное положение у интеллигента, превращает его в зависимого наемника, грозит понизить его жизненный уровень. Переходное, неустойчивое, противоречивое положение рассматриваемого общественного слоя отражается в том, что среди него особенно широко распространяются те половинчатые, эклектические воззрения, та мешанина противоположных принципов и точек зрения, то стремление подниматься на словах в превыспренние области и затушевывать фразами конфликты исторических групп населения,— которые так беспощадно бичевал своими сарказмами Маркс полвека тому назад»[2].

Ленинская характеристика мелкобуржуазного мировоззрения является ключом к пониманию мелкобуржуазной педагогики в России конца XIX — начала XX в., ее сильных и слабых сторон.

Цели воспитания и формирование мировоззрения, политика и педагогика, школа и государство, народное образование и религия, система образования и национальный вопрос,— эти и многие другие кардинальные проблемы школы и просвещения в работах В. И. Ленина находили единственно правильное разрешение.

В трудах В. И. Ленина дооктябрьского периода сформулированы важнейшие положения пролетарского учения о воспитании и образовании: связь образования и школы с борьбой за переустройство общества на социалистических началах, соединение обучения с производственным трудом, всестороннее развитие личности, формирование цельного и последовательно научного мировоззрения как цель образования и многие другие.

Уже в 1897 г. В. И. Ленин писал: «...нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производи-

[1] Ленин В. И. Полное собрание сочинений, т. 4, с. 269.
[2] Там же, с. 209.

тельным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания»[1].

Принцип соединения обучения с производительным трудом В. И. Ленин назвал «великою основною мыслью» марксизма по вопросам образования и воспитания.

В. И. Ленин убедительно показал, что всестороннее развитие личности невозможно при существовавших тогда в России общественно-экономических отношениях. Необходимой предпосылкой для этого является уничтожение частной собственности на средства производства, передача их в руки всего общества, организация социалистического производства. Только в социалистическом обществе «продукты, производимые общим трудом, будут тогда идти в пользу самих трудящихся, а производимый ими излишек над их содержанием будет служить для удовлетворения потребностей самих рабочих, для полного развития всех их способностей и равноправного пользования всеми приобретениями науки и искусства»[2].

Одна из оппортунистических теорий начала XX в. пропагандировала мысль о том, будто в стране с «низким культурным уровнем» социалистическая революция невозможна. Одновременно статистики народного образования утверждали, что при существовавших темпах роста школ и количества учащихся в них Россия осуществит всеобщее начальное обучение только к концу XX в. В. И. Ленин разоблачил оппортунистический смысл рассуждений о невозможности построения социализма в «малокультурной стране». «Если для создания социализма,— писал В. И. Ленин,— требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать, каков именно этот определенный «уровень культуры...»), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а *потом* уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя, двинуться догонять другие народы»[3]. История блестящим образом подтвердила правильность этого гениального ленинского вывода.

Учение В. И. Ленина о воспитании и образовании, получившее дальнейшее обоснование и развитие в ленинских трудах после Великой Октябрьской социалистической революции, явилось теоретическим фундаментом новой, советской педагогики и основой построения системы народного образования в нашей стране.

---

[1] Ленин В. И. Полное собрание сочинений, т. 2, с. 485.
[2] Там же, с. 97.
[3] Там же, т. 45, с. 381.

ГИМНАЗИЧЕСКИЕ ХОЗЯЙСТВА И ИСПРАВИТЕЛЬНЫЕ ГИМНАЗИИ

(«Русское Богатство»)

Давно известно решение вопроса о капитализме в России, предлагаемое народниками и представляемое в последнее время всего рельефнее «Русским Богатством». Не отрицая наличности капитализма, будучи вынуждены признать его развитие, народники считают, однако, наш капитализм не естественным и необходимым процессом, завершающим вековое развитие товарного хозяйства в России, а случайностью, не имеющей прочных корней, означающей лишь уклонение с пути, предписываемого всей исторической жизнью нации. «Мы должны,— говорят народники,— выбрать иные пути для отечества», сойти с пути капитализма и «обмирщить»* производство, пользуясь наличными силами «всего» «общества», которое-де начинает уже убеждаться в несостоятельности капитализма.

Очевидно, что ежели возможно выбрать иной путь для отечества, ежели все общество начинает понимать необходимость этого, тогда «обмирщение» производства не представляет больших трудностей и не требует известного подготовительного исторического периода. Стоит только выработать план такого обмирщения и убедить кого следует в его осуществимости,— и «отечество» свернет с ошибочного пути капитализма на дорогу обобществления.

Всякий понимает, какой громадный интерес должен представлять подобный план, обещающий столь радужные перспективы, а потому русская публика должна быть очень благодарна г-ну Южакову, одному из постоянных сотрудников «Рус. Богатства», аа то, что он взял на себя труд разработать подобный план. В майской книге «Русского Богатства» находим его статью: «Просветительная утопия» с подзаголовком: «План всенародного обязательного среднего образования».

Какое же отношение имеет это к «обмирщению» производства? — спросит читатель. Самое непосредственное, так как план г-на Южакова очень широк. Автор проектирует учреждение в каждой волости гимназии, включающей все население мужского и женского пола школьного возраста (8—20 лет, maximum и до 25 лет). Такие гимназии должны представлять собой производительные ассоциации, ведущие земледельческое и нравственное хозяйство, не только содержащие своим трудом население гимназий (составляющее, по г. Южакову, *пятую часть* всего населения), но дающие сверх того средства для содержания *всего детского населения*. Подробный расчет, сделанный автором для одной типичной гимназии-волости (она же — «гимназия-ферма», «гимназическое хозяйство» или «земледельческая гимназия»), показывает, что

---

* *Обмирщить* — перенести социально-экономические отношения, характерные для крестьянской общины, на промышленные предприятия. — *Ред.*

всего-навсего гимназия будет содержать *свыше половины всего местного населения*. Если мы примем во внимание, что каждая такая гимназия (всего их проектируется на Россию 20 000 двойных гимназий, т. е. 20 000 мужских и 20 000 женских) снабжается землей и средствами производства (имеется в виду выпустить земские с правительственной гарантией облигации с 4½% платежа и ½% погашения),— то мы поймем, насколько в самом деле «план» г-на Южакова является «огромным». Производство обобществляется для целой половины населения. Сразу, значит, выбирается иной путь для отечества! И это достигается «без всяких затрат (sic! *) со стороны правительства, земства и народа». Это «кажется утопией только с первого взгляда», а на самом деле «гораздо осуществимее всенародного начального образования». Г-н Южаков свидетельствует, что необходимая для этого финансовая операция «не представляется химерой и утопией», и достигается не только, как мы видели, без затрат, без всяких затрат, но даже без изменения «установившихся учебных планов»!! Г-н Южаков совершенно справедливо замечает, что «все это имеет немаловажное значение при желании не ограничиться одним опытом, но достигнуть действительно всенародного образования». Он говорит, правда, что он «не задавался целью составить исполнительный проект», но его изложение дает и предполагаемое число учеников и учениц на гимназию, и расчет рабочих сил, потребных для содержания всего населения гимназий, и перечисления педагогического и административного персонала, с указанием как довольствия членов гимназии натурой, так и денежного жалованья педагогам, врачам, техникам и мастерам. Автор подробно рассчитывает число рабочих дней, необходимых для земледельческих работ, количество земли, необходимой для каждой гимназии, и денежных средств, требующихся для первоначального обзаведения. Он предусматривает судьбу, с одной стороны, инородцев и сектантов, которые не смогут воспользоваться благами всенародного среднего образования, а с другой стороны, лиц, удаляемых из гимназий за порочное поведение. Расчеты автора не ограничиваются одной типической гимназией. Ни в каком случае. Он ставит вопрос об осуществлении всех 20 000 двойных гимназий и дает указания на то, как добыть потребное для этого количество земли и как обеспечить «удовлетворительный персонал учащих, администраторов и хозяев».

Понятно, какой захватывающий интерес представляет подобный план,— интерес не только теоретический (очевидно, что столь конкретно разработанный план обмирщения производства должен окончательно убедить всех скептиков и уничтожить всех отрицающих осуществимость подобных планов), но и живой практический интерес. Было бы странно, если бы на проект организации всенародного обязательного среднего образования не обратило внимание высшее правительство, особенно когда автор предложения

* — так! — *Ред.*

решительно утверждает, что дело обойдется «без всяких затрат» и «встретит препятствия не столько со стороны финансовых и экономических условий задачи, сколько со стороны условий культурных», которые, однако, «не непреоборимы». Такой проект непосредственно затрагивает не только министерство народного просвещения, но равным образом и министерство внутренних дел, министерство финансов, министерство земледелия и даже, как мы увидим ниже, министерство военное. В министерство юстиции должны будут отойти, по всей вероятности, проектируемые «исправительные гимназии». Нельзя сомневаться, что и остальные министерства будут заинтересованы этим проектом, который, по словам г. Южакова, «ответит всем вышеперечисленным потребностям (т. е. образования и содержания), а вероятно, и многим другим».

Мы уверены поэтому, что читатель не посетует на нас, если мы займемся подробным рассмотрением этого высокозамечательного проекта.

Основная мысль г. Южакова заключается в следующем: летнее время освобождается совершенно от учебных занятий и посвящается земледельческой работе. Далее, ученики, кончившие гимназию, оставляются на некоторое время при ней в качестве работников; они исполняют зимние работы и употребляются на работы промысловые, которые дополняют собой земледельческие и дают возможность каждой гимназии трудами рук своих содержать всех учеников и рабочих, весь персонал учащих и администрации и покрывать расходы на образование. Подобные гимназии, справедливо говорит г. Южаков, явились бы большими земледельческими артелями. Это последнее выражение не оставляет, между прочим, уже ни малейшего сомнения в том, что мы вправе рассматривать план г. Южакова, как первые шаги народнического «обмирщения» производства, как часть того нового пути, который должна выбрать Россия, чтобы избегнуть перипетий капитализма.

«В настоящее время,— рассуждает г. Южаков,— оканчивают гимназию в возрасте 18—20 лет, а порой запаздывают на 1—2 года. При обязательном обучении... запаздывание станет еще распространеннее. Оканчивать будут позже, а три старших класса будут состоять из возрастов от 16 до 25 лет, если именно 25 лет будет предельный возраст для увольнения без окончания курса. Таким образом, принимая во внимание добавочный контингент великовозрастных пятиклассников, можно смело считать около трети учащихся в гимназии... в возрасте рабочем». Если даже процент этот понизить до четверти, как рассчитывает далее автор, присоединяя к 8 классам гимназии 2 класса для приготовительной начальной школы (принимались бы восьмилетние безграмотные ребята),— все-таки получим очень большое число рабочих, которые, с помощью полурабочих, справятся с летней работой. Но «десятиклассная гимназия-ферма,— основательно замечает г. Южаков,— потребует необходимо известный контингент зимних рабочих». Откуда же взять их? Автор предлагает два выхода: 1) наем рабочих («из которых некоторые заслуженные могли бы приоб-

щаться к доходам»). Гимназическое хозяйство должно быть доходным хозяйством и оправдать такой наем. Но автору «представляется важнее другой выход»: 2) окончившие курс гимназии будут обязаны отработать затраты на их учение и содержание в младших классах. Это их «прямая обязанность»,— добавляет г. Южаков,— разумеется, обязанность только для тех, кто не может уплатить стоимость учения. Они-то составят необходимый контингент зимних рабочих и дополнительный контингент летних.

Такова первая черта проектируемой организации, долженствующей «обмирщить» в земледельческие артели одну пятую часть населения. Мы уже на ней можем видеть, какого качества будет выбор иного пути для отечества. Наемный труд, служащий в настоящее время единственным источником жизни для лиц, которые «не могут уплатить стоимости учения» и жизни, заменяется обязательным даровым трудом. Но мы не должны смущаться этим: не следует забывать, что за это население будет пользоваться благами всеобщего среднего образования.

Пойдем далее. Автор проектирует отдельные мужские и женские гимназии, снисходя к господствующему на континенте Европы предубеждению против совместного обучения, которое собственно было бы рациональнее. «50 учеников на класс, или 500 на все десять классов, или 1000 на гимназическое хозяйство (500 мальчиков и 500 девочек) будет вполне нормальным составом» средней гимназии. В ней будет 125 «пар рабочих» и соответствующее число полурабочих. «Если я замечу,— говорит Южаков,— что это число рабочих способно обработать, напр., в Малороссии 2500 дес. культурной полевой земли, то всякий поймет, какую громадную силу представляет труд гимназии»!..

Но сверх этих рабочих будут еще «постоянные рабочие», «отрабатывающие» образование и содержание. Сколько их будет? Ежегодный выпуск будет 45 учеников и учениц. Треть учеников будет отбывать воинскую повинность (ныне отбывает четверть. Автор увеличивает это число до трети, сокращая срок службы до 3-х лет) в течение 3-х лет. «Не будет несправедливостью поставить в те же условия и остальные две трети, т. е. удерживать их при гимназиях для отработки цены собственного образования, а также образования товарищей, ушедших под знамена. Все девушки также могут быть удержаны для того же».

Организация новых порядков, устраивающихся в отечестве, выбравшем иной путь, обрисовывается все с большей определенностью. Ныне все русские подданные считаются обязанными нести воинскую повинность, и так как число лиц призывного возраста более числа требуемых воинов, то последние выбираются по жребию. В обмирщенном производстве рекруты будут тоже выбираться по жребию, но остальных предполагается «поставить в те же условия», т. е. обязать провести три года на службе, не военной, правда, а в работах на гимназию. Они должны отрабатывать цену содержания товарищей, ушедших под знамена. Все ли должны отрабатывать? Нет. Только те, кто не может уплатить стоимости

учения. Автор выставил уже выше эту оговорку, а ниже мы увидим, что для лиц, которые в состоянии платить за учение, он вообще проектирует особые гимназии, сохраняющие старый тип. Почему же, спрашивается, отработка содержания товарищей, ушедших под знамена, возлагается на тех, кто не может уплатить стоимости учения? а не на тех, кто может? Очень понятно, почему. Если гимназисты будут разделяться на платящих и даровых, то очевидно, что современное строение общества реформой не затрагивается: это сознает прекрасно и сам г. Южаков. А если так, то понятно, что общие расходы государства (на солдат) будут нести те, которые не имеют средств к жизни *,— точно так же, как они и теперь несут их в форме, напр., косвенных налогов и т. п. В чем же отличие нового строя? В том, что ныне не имеющие средств могут продать рабочую силу, а в новом строе они будут обяз*аны* работать *даром* (т. е. за одно содержание). Не может подлежать ни малейшему сомнению, что Россия избегает таким образом все перипетии капиталистического строя. Вольнонаемный труд, грозящий «язвой пролетариата», изгоняется и уступает место... даровому обязательному труду.

И нет ничего удивительного, что люди, поставленные в отношения дарового обязательного труда, оказываются в условиях, соответствующих этим отношениям. Слушайте, что говорит нам народник («друг народа») непосредственно вслед за предыдущим:

«Если при этом будут разрешены браки между такими окончившими курс и оставшимися на 3 года при гимназии молодыми людьми; если будут устроены отдельные помещения для семейных рабочих; и если доходы гимназии дозволят при их удалении из гимназии выдавать хотя скромное пособие деньгами и натурой, то такое трехлетнее пребывание при гимназии будет далеко менее обременительно, чем воинская повинность...»

Не очевидно ли, что такие льготные условия заставят население всеми силами души стремиться попасть в гимназию. Посудите сами: во-первых, разрешено будет вступить в брак. Правда, по ныне действующим гражданским законам, такого разрешения (от начальства) вообще не требуется. Но примите во внимание, что ведь это будут *гимназисты* и *гимназистки*,— правда, достигающие 25-летнего возраста, но все-таки гимназисты. Если студентам университета не разрешаются браки, то можно ли было разрешить их гимназистам. И притом ведь разрешение будет зависеть от начальства гимназии, следовательно, от людей с высшим образованием: ясно, что нет оснований бояться злоупотреблений. Кончившие гимназию и оставшиеся при ней постоянными рабочими, однако, уже не гимназисты. И тем не менее и по отношению к ним идет речь о разрешении браков — по отношению к лицам 21—27 лет. Нельзя не сознаться, что новый путь, выбранный отечеством, сопряжен с некоторым уменьшением гражданской пра-

* Иначе не поддерживалось бы господство первых над последними.

воспособности русских граждан, но надо признаться, что блага всеобщего среднего образования не могут же быть приобретены без жертв. Во-вторых, для семейных рабочих будут устроены отдельные помещения, вероятно, не хуже тех каморок, в которых живут в настоящее время фабричные рабочие. И в 3-х, постоянные рабочие получают за это «скромное пособие». Несомненно, население предпочтет эти льготы спокойной жизни под крылышком начальства треволнениям капитализма, предпочтет до такой степени, что некоторые рабочие постоянно останутся при гимназии (вероятно, в благодарность за то, что им разрешили брак): «Небольшой контингент постоянных рабочих, совсем оставшихся при гимназии и к ней приобщившихся (sic!!), дополнит эти рабочие силы гимназического хозяйства. Таковы возможные и отнюдь не утопические рабочие силы нашей земледельческой гимназии».

Помилуйте! Что же тут «утопического»? Постоянные даровые рабочие, «приобщившиеся» к хозяевам, разрешающим им браки,— да спросите любого старого крестьянина, и он вам по собственному опыту расскажет о полнейшей осуществимости всего этого.

(Продолжение будет.)*

Написано осенью 1895 г. *Том 2, с. 61—69.*

О ЧЕМ ДУМАЮТ НАШИ МИНИСТРЫ?

Министр внутренних дел Дурново написал письмо обер-прокурору св. синода Победоносцеву. Письмо написано было 18 марта 1895 г. за № 2603, и на нем стоит надпись: «совершенно доверительно». Значит, министр хотел, чтобы письмо осталось в строжайшей тайне. Но нашлись люди, которые не разделяют взглядов господина министра, что русским гражданам не следует знать намерений правительства, и вот теперь это письмо гуляет всюду в рукописной копии.

О чем же писал г. Дурново г-ну Победоносцеву?

Он писал ему о воскресных школах. В письме говорится: «Сведения, получаемые в течение последних лет, свидетельствуют, что лица, неблагонадежные в политическом отношении, а также часть учащейся молодежи известного направления, по примеру 60-х годов, стремятся к поступлению в воскресные школы в качестве преподавателей, лекторов, библиотекарей и т. д. Такое систематическое стремление, не оправдываемое даже изысканием средств для существования, так как обязанности в подобных школах исполняются безвозмездно, доказывает, что вышеозначенное явление представляет собою одно из средств борьбы на легальной (законной) почве с существующим в России государственным порядком и общественным строем противоправительственных элементов».

* Продолжения в газете «Самарский Вестник» не последовало. — *Ред.*

Вот как судит г. министр! Из образованных людей находятся такие, которые хотят поделиться своими знаниями с рабочими, хотят, чтобы ученье приносило пользу не одним им, а и народу,— и министр сейчас же решает, что тут есть «противоправительственные элементы», т. е. что это какие-нибудь заговорщики подстрекают людей идти в воскресные школы. Неужели без подстрекательства не могло возникнуть у некоторых образованных людей желание учить других? Но министра смущает то, что учителя воскресных школ не получают жалованья. Он привык видеть, что служащие ему шпионы и чиновники служат только из-за жалованья, служат тому, кто больше дает денег, а тут вдруг люди работают, служат, занимаются и все это... даром. Подозрительно! думает министр и подсылает шпионов разведать дело. В письме дальше говорится: «Из следующих сведений» (полученных от шпионов, существование которых оправдывается получением жалованья) «устанавливается, что не только в составе преподавателей попадаются лица вредного направления, но что нередко самые школы находятся под негласным руководством целого кружка неблагонадежных лиц, члены которого, совершенно не принадлежащие к официальному персоналу служащих, по приглашению ими же поставленных учителей и учительниц читают по вечерам лекции и занимаются с учащимися... Порядок, допускающий возможность чтения лекций людьми посторонними, дает полный простор для проникновения в число лекторов лиц прямо революционной среды».

Итак, если «посторонние люди», не одобренные и не осмотренные попами и шпионами, хотят заниматься с рабочими,— это значит прямая революция! Министр смотрит на рабочих, как на порох, а на знание и образование, как на искру; министр уверен, что если искра попадет в порох, то взрыв направится прежде всего на правительство.

Мы не можем отказать себе в удовольствии заметить, что в этом редком случае мы вполне и безусловно согласны со взглядами его высокопревосходительства.

Министр приводит дальше в письме «доказательства» правильности своих «сведений». Хороши эти доказательства!

Во-первых, «письмо преподавателя одной из воскресных школ, фамилия которого до сих пор остается невыясненною». Письмо это отобрано при обыске. В письме говорится о программе исторических чтений, об идее закрепощения и раскрепощения сословий, упоминается о бунте Разина и Пугачева.

Должно быть, эти последние имена и напугали так доброго министра: ему сейчас же померещились, вероятно, вилы.

Второе доказательство:

«В министерстве внутренних дел имеется полученная негласным путем программа для публичного чтения в одной из московских воскресных школ следующего содержания: «Происхождение общества. Первобытное общество. Развитие общественной организации. Государство и для чего оно нужно. Порядок. Свобода.

Справедливость. Формы государственного устройства. Монархия абсолютная и конституционная. Труд — основа общего благосостояния. Полезность и богатство. Производство, обмен и капитал. Как распределяется богатство. Преследование собственного интереса. Собственность и ее необходимость. Освобождение крестьян с землей. Рента, прибыль, заработная плата. От чего зависит плата и ее виды. Бережливость».

Чтение по этой программе, безусловно негодной для народной школы, дает полную возможность лектору ознакомить постепенно слушателей и с теориями Карла Маркса, Энгельса и т. п., а присутствующее по назначению епархиального начальства лицо едва ли будет в состоянии уловить в чтении начатки социал-демократической пропаганды».

Должно быть, г. министр сильно боится «теорий Маркса и Энгельса», если замечает «начатки» их даже в такой программе, в которой не заметно и следа их. Что нашел в ней министр «негодного»? Вероятно, вопрос о формах государственного устройства и конституции.

Да возьмите, г. министр, любой учебник географии и вы найдете там эти вопросы! Неужели взрослым рабочим нельзя знать того, чему учат ребят?

Но г. министр не надеется на лиц епархиального ведомства: «пожалуй, не поймут, о чем говорят».

Кончается письмо перечислением «неблагонадежных» учителей в церковно-приходской воскресной школе при московской фабрике Товарищества прохоровской мануфактуры, воскресной школы в г. Ельце и предполагаемой школы в г. Тифлисе. Г-н Дурново советует г. Победоносцеву заняться «тщательной проверкой лиц, допускаемых к занятиям в школах». Теперь, когда читаешь список учителей, волосы дыбом встают: все бывший студент, да бывший студент, да еще бывшая курсистка. Г-н министр желал бы, чтобы преподавателями были бывшие унтеры.

С особенным ужасом говорит г. министр, что школа в г. Ельце «помещается за рекой Сосной, где живет преимущественно простой» (о, ужас!) «и мастеровой народ и где находится железнодорожная мастерская».

Подальше, подальше надо держать школы от «простого и мастерового люда».

Рабочие! Вы видите, как смертельно боятся наши министры соединения знания с рабочим людом! Покажите же всем, что никакая сила не сможет отнять у рабочих сознания! Без знания рабочие — беззащитны, со знанием они — сила!

Написано в ноябре — декабре, не позднее 8(20), 1895 г.

Том 2, с. 77—80.

ПРОЕКТ И ОБЪЯСНЕНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ

*ОБЪЯСНЕНИЕ ПРОГРАММЫ

...Есть только одно средство положить конец эксплуатации труда капиталом, именно: уничтожить частную собственность на орудия труда, передать все фабрики, заводы, рудники, а также все крупные имения и т. п. в руки всего общества и вести общее социалистическое производство, направляемое самими рабочими. Продукты, производимые общим трудом, будут тогда идти в пользу самих трудящихся, а производимый ими излишек над их содержанием будет служить для удовлетворения потребностей самих рабочих, для полного развития всех их способностей и равноправного пользования всеми приобретениями науки и искусства. В программе и указано поэтому, что только этим может окончиться борьба рабочего класса с капиталистами. А для этого необходимо, чтобы политическая власть, т. е. власть управления государством, из рук правительства, находящегося под влиянием капиталистов и землевладельцев, или из рук правительства, состоящего прямо из выборных представителей капиталистов, перешла в руки рабочего класса.

Написано в июне — июле 1896 г. *Том 2, с. 96—97.*

*ПЕРЛЫ НАРОДНИЧЕСКОГО ПРОЖЕКТЕРСТВА

С. Н. Южаков. Вопросы просвещения. Публицистические опыты. Реформа средней школы.— Системы и задачи высшего образования.— Гимназические учебники.— Вопрос всенародного обучения.— Женщина и просвещение. СПБ., 1897. Стр. VIII+283. Цена 1 р. 50 к.

I

Под таким заглавием г. Южаков выпустил собрание своих статей, печатавшихся в «Русском Богатстве» в 1895—1897 годах. Автор полагает, что его статьи «охватили главнейшие из этих вопросов», т. е. из «вопросов просвещения», и «вместе составили нечто вроде обзора наиболее назревших и наболевших, но все еще мало удовлетворенных потребностей нашей умственной культуры». (Предисловие, стр. V). На стр. 5-й еще раз подчеркивается, что автор намерен остановиться «преимущественно на вопросах принципа». Но все эти фразы показывают только любовь г-на Южакова к широкому размаху мысли, и даже не мысли, а пера. И заглавие книги чересчур широко: на самом деле,— как видно и из списка статей в подзаголовке сочинения,— автор трактует вовсе не «вопросы просвещения», а только вопросы школы, да и то только средней и высшей школы. Из всех статей книги самая дельная статья о гимназических учебниках в наших гимназиях. Автор под-

робно разбирает здесь ходячие учебники русского языка, географии и истории, показывая полную их негодность. Эта статья читалась бы с еще бóльшим интересом, если бы не утомляла тоже свойственным автору многословием. Мы намерены остановить внимание читателя только на двух статьях книги, именно на статье о среднеучебной реформе и о всенародном обучении, ибо эти статьи затрагивают действительно принципиальные вопросы и представляются особенно характерными для освещения излюбленных идей «Р. Богатства». Ведь это вот господам Гриневичам и Михайловским приходится — для того, чтобы найти примеры чудовищно глупых выводов из враждебной доктрины — копаться в навозной куче российской стихотворной макулатуры. Нам не нужно для соответствующей цели предпринимать столь невеселые раскопки: достаточно обратиться к журналу «Рус. Богатство» и в нем к одному из несомненных «столпов».

II

Параграф II статьи об «Основах среднеучебной реформы» озаглавлен г-ном Южаковым так: «Задачи средней школы. Классовые интересы и классовая школа» (см. Оглавление). Тема, как видите, представляет захватывающий интерес, обещая разъяснить нам один из важнейших вопросов не только просвещения, но и всей общественной жизни вообще, и притом именно тот вопрос, который вызывает одно из главнейших разногласий между народниками и «учениками». Посмотрим же, какие представления имеет сотрудник «Р. Богатства» о «классовых интересах и классовой школе».

Автор совершенно справедливо говорит, что формула: «школа должна готовить человека для жизни» — совершенно бессодержательна, что вопрос в том, что надобно для жизни и «кому надобно» (6). «Кому надобно среднее образование — это значит: в чьих интересах, ради чьих блага и пользы дается образование воспитанникам средней школы?» (7). Прекрасная постановка вопроса, и мы бы от души приветствовали автора, если бы... если бы все эти прелюдии не оказались в дальнейшем изложении пустыми фразами: «Это могут быть интересы блага и пользы государства, нации, того или другого общественного класса, самого образуемого индивида». Начинается путаница: приходится заключить, что общество, расчлененное на классы, совместимо с неклассовым государством, с неклассовой нацией, с стоящими вне классов индивидами! Сейчас увидим, что это вовсе не обмолвка г-на Южакова, что он именно такого абсурдного мнения и держится. «Если при выработке школьной программы имеются в виду классовые интересы, то не может быть, следовательно, и речи об одном общем типе государственной средней школы. Учебные заведения в таком случае по необходимости являются сословными и притом не только образовательными, но и воспитательными, потому, что они должны дать не только образование, приспособленное к специальным интересам и задачам сословия, но и сословные навыки и со-

словный корпоративный дух» (7). Первый вывод из этой тирады тот, что г. Южаков не понимает различия между сословиями и классами и поэтому безбожно смешивает эти совершенно различные понятия. В других местах его статьи (см., напр., стр. 8) обнаруживается такое же непонимание, и это тем удивительнее, что г. Южаков в этой же статье подошел почти вплотную к существенному различию этих понятий. «Надо помнить,— повествует г. Южаков на стр. 11,— что часто (отнюдь не необходимо, однако) организации политическая, экономическая и духовная составляют иногда юридическую привилегию, иногда фактическую принадлежность особых групп населения. В первом случае это — сословия; во втором — классы». Тут верно указано *одно* из отличий класса от сословия, именно что классы отличаются один от другого не юридическими привилегиями, а фактическими условиями, что, следовательно, классы современного общества предполагают *юридическое равенство*. И другое различие между сословиями и классами г. Южаков как будто бы не игнорирует: «...Мы... отказались тогда (т. е. после отмены крепостного права)... от крепостного и сословного строя национальной жизни, в том числе и от системы сословной закрытой школы. В настоящее время внедрение капиталистического процесса дробит русскую нацию не столько на сословия, сколько на экономические классы...» (8). Тут верно указан и другой признак, отличающий сословия от классов в истории Европы и России, именно что сословия — принадлежность крепостного, а классы — капиталистического общества*. Если бы г. Южаков подумал хоть немножко над этими различиями и не отдавался с такой легкостью во власть своего бойкого пера и своего Kleinbürger'ского** сердца, то он бы не написал ни вышеприведенной тирады, ни других пустяков вроде того, что классовые программы школ должны дробить программы для богатых и бедных, что на западе Европы классовые программы не имеют успеха, что классовая школа предполагает классовую замкнутость и пр. и пр. Все это яснее ясного показывает, что, несмотря на многообещающее заглавие, несмотря на велеречивые фразы, г. Южаков совершенно не понял, в чем сущность классовой школы. Сущность эта, почтеннейший г. народник, состоит в том, что образование одинаково организовано и одинаково доступно для всех *имущих*. Только в этом последнем слове и заключается сущность классовой школы в отличие от школы сословной. Поэтому чистейший вздор сказал г. Южаков в вышецитированной тираде, будто при классовых интересах школы «не может быть и речи об одном общем типе государственной средней школы». Как раз наоборот: классовая школа,— если она проведена последовательно, т. е. если она освободилась от всех и всяких остатков сословности,— необходимо предполагает один общий тип школы.

* Сословия предполагают деление общества на классы, будучи одной из форм классовых различий. Говоря о классах просто, мы разумеем всегда бессословные классы капиталистического общества.

** — мелкобуржуазного. — *Ред.*

Сущность классового общества (и классового образования, следовательно) состоит в полном юридическом *равенстве*, в полной равноправности всех граждан, в полной равноправности и доступности образования для имущих. Сословная школа требует от ученика принадлежности к известному сословию. Классовая школа не знает сословий, она знает только граждан. Она требует от всех и всяких учеников то*лько одного:* чтобы он заплатил за свое обучение. Различие программ для богатых и для бедных вовсе не нужно классовой школе, ибо тех, у кого нет средств для оплаты обучения, расходов на учебные пособия, на содержание ученика в течение всего учебного периода,— тех классовая школа просто не допускает к среднему образованию. Классовой замкнутости вовсе не предполагает классовая школа: напротив, в противоположность сословиям, классы оставляют всегда совершенно свободным переход отдельных личностей из одного класса в другой. Классовая школа не замыкается ни от кого, имеющего средства учиться. Что в Западной Европе «эти опасные программы полуобразования и классового морально-интеллектуального отчуждения разных народных слоев не имеют успеха» (9),— это совершенное извращение действительности, ибо всякий знает, что и на Западе, и в России средняя школа, по сущности своей,— классовая и что служит она интересам лишь очень и очень небольшой части населения. Ввиду той невероятной путаницы понятий, которую обнаруживает г. Южаков, мы считаем даже не лишним сделать для него еще следующее добавочное разъяснение: в современном обществе и та средняя школа, которая не берет никакой платы за обучение, нисколько не перестает быть классовой школой, ибо расходы на содержание ученика в течение 7—8 лет неизмеримо выше, чем плата за учение, а доступны эти расходы лишь для ничтожного меньшинства. Если г. Южаков хочет быть практическим советником современных реформаторов средней школы, если он хочет ставить вопрос на почве современной действительности (а он именно так его и ставит),— то он должен был бы говорить только о смене сословной школы школой классовою, то*лько* об этом, или уже вовсе промолчать об этом щекотливом вопросе «классовых интересов и классовой школы». И то сказать: невелика связь этих принципиальных вопросов с той заменой древних языков новыми, которую рекомендует г. Южаков в этой статье. Ограничься он этой рекомендацией,— мы бы не стали ему возражать и даже готовы были бы простить ему его невоздержанное красноречие. Но раз он *сам же* поставил вопрос о «классовых интересах и классовой школе»,— то пусть уже и несет ответственность за все свои вздорные фразы.

Фразы г-на Южакова на данную тему далеко не ограничиваются, однако, вышеприведенным. Верный основным идеям «субъективного метода в социологии», г. Южаков, затронув вопрос о классах, поднимается на «широкую точку зрения» (12, ср. 15), такую широкую, с которой он может величественно игнорировать классовые различия, такую широкую, которая позволяет ему го-

ворить не об отдельных классах (фи, какая узость!), а о всей нации вообще. Достигается эта великолепная «широта» точки зрения истасканным приемом всех моралистов и моралистиков, особенно моралистов — Kleinbürger'ов. Г-н Южаков жестоко осуждает это разделение общества на классы (и отражение этого разделения на образовании), говоря с превеликим красноречием и с несравненным пафосом об «опасности» (9) этого явления; о том, что «классовая система образования во всех видах и формах, в основе своей, противоречит интересам государства, нации и образуемых личностей»* (8); о «нецелесообразности и опасности с точки зрения и государственной, и национальной» (9) классовых программ в школе; о том, что примеры истории показывают лишь «то исключительное антинациональное развитие классового строя и классовых интересов, о котором мы говорили выше и которое уже признали опасным для национального блага и для самого государства» (11); о том, что «повсеместно классовое устройство управления так или иначе отменено» (11); о том, что это «опасное» дробление на классы вызывает «антагонизм между разными группами населения» и постепенно вытравляет «чувство национальной солидарности и общегосударственного патриотизма» (12); о том, что «широко, правильно и дальновидно понимаемые интересы нации, как целого, государства и отдельных граждан вообще не должны противоречить друг другу (по крайней мере, в современном государстве)» (15) и т. д. и т. д. Все это — одна сплошная фальшь, одни пустые фразы, затушевывающие самую суть современной действительности посредством лишенных всякого смысла «пожеланий» Kleinbürger'а, пожеланий, незаметно переходящих и в характеристику того, что есть. Чтобы найти аналогию для подобного миросозерцания, из которого вытекают такие фразы, надо обратиться к представителям той «этической» школы на Западе, которая явилась естественным и неизбежным выражением теоретической трусости и политической растерянности тамошней буржуазии**.

Мы же ограничимся сопоставлением с этим великолепным красноречием и прекраснодушием, с этой замечательной прозорливостью и дальновидностью следующего маленького факта. Г-н Южаков затронул вопрос о сословной и классовой школе. По первому вопросу можно найти точные статистические данные, по крайней мере, о мужских гимназиях и прогимназиях и о реальных училищах. Вот эти данные, заимствуемые нами из издания мини-

---

* Одно из двух, почтеннейший г. Kleinbürger: либо вы говорите об обществе, расчлененном на классы, либо о нерасчлененном. В первом случае не может быть и неклассового образования. В последнем случае не может быть на классового государства, ни классовой нации, ни принадлежащих к одному из классов личностей. В обоих случаях фраза лишена смысла и содержит лишь невинное пожелание Kleinbürger'а, трусливо закрывающего глаза от самых резких черт современной действительности.

** Имеется в виду историко-этическая школа в политэкономии, возникшая в 70-х годах XIX в. в Германии, которая придавала большое значение этическим (нравственным) началам в экономической жизни. — *Ред.*

стерства финансов: «Производительные силы России» (СПБ., 1896. Отд. XIX. Народное образование. Стр. 31):

«Сословное распределение учащихся (в %% к общему числу их) видно из следующей таблицы:

	В мужских гимназиях и прогимназиях министерства нар. просвещения			В реальных училищах		
Детей	1880	1884	1892	1880	1884	1892
Потомственных и личных дворян и чиновников	47,6	49,2	56,2	44,0	40,7	38,0
Духовного звания	6,1	5,0	3,9	2,6	1,8	0,9
Городских сословий	33,3	35,9	31,3	37,0	41,8	43,0
Сельских сословий (с инородческ. и нижн. чинами)	8,0	7,9	5,9	10,4	10,9	12,7
Иностранцев	2,0	2,0	1,9	3,0	4,8	5,4
Других сословий	2,0	Вместе с предыд.		3,0	Вместе с предыд.	
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0»

Эта табличка наглядно показывает нам, как неосторожно выразился г. Южаков, сказав, будто мы сразу и решительно (??) «отказались от сословной школы». Напротив, сословность и теперь преобладает в наших средних школах, если даже в гимназиях (не говоря уже о привилегированных дворянских заведениях и т. п.) 56% учащихся — дети дворян и чиновников. Единственный серьезный конкурент их — городские сословия, достигшие преобладания в реальных училищах. Участие же сельских сословий — особенно если принять во внимание их громадное численное преобладание над остальными сословиями — совершенно ничтожно. Эта табличка наглядно показывает, следовательно, что тот, кто хочет говорить о характере современной нашей средней школы, должен твердо усвоить себе, что речь может идти только о сословной и о классовой школе и что, поскольку «мы» отказываемся действительно от сословной школы,— это делается исключительно для классовой школы. Само собою разумеется, что мы вовсе не хотим сказать этим, чтобы вопрос о замене сословной школы классовою и об улучшении последней был вопрос неважный или безразличный для тех классов, которые не пользуются и не могут пользоваться средней школой: напротив, и для них это не безразличный вопрос, ибо сословность и в жизни, и в школе ложится на них особенно тяжело, ибо смена сословной школы классовою есть лишь одно из звеньев в процессе общей и всесторонней европеизации России. Мы хотим только показать, как извратил дело г. Южаков и как его якобы «широкая» точка зрения на самом деле стоит неизмеримо ниже даже буржуазной точки зрения на вопрос. Кстати, о буржуазности. Вот г. А. Мануилов никак не может понять, зачем это П. Б. Струве, так определенно охарактеризовавший односторонность Шульце-Геверница, тем не менее «пропагандирует его буржуазные идеи» («Р. Богатство» № 11, стр. 93),

Непонимание г-на А. Мануилова происходит всецело и исключительно от непонимания им основных воззрений не только русских, но и всех западно-европейских «учеников», не только учеников, но и учителя. Или, может быть, г. Мануилов захочет отрицать, что к числу основных воззрений «учителя» — воззрений, красной нитью проходящих чрез всю его теоретическую, литературную и практическую деятельность,— принадлежит бесповоротная вражда к тем любителям «широких точек зрения», которые затушевывают посредством сладеньких фраз классовое расчленение современного общества? что к числу основных его воззрений принадлежит решительное признание прогрессивности и предпочтительности открытых и последовательных «буржуазных идей» по сравнению с идеями тех Kleinbürger'ов, которые жаждут задержки и остановки капитализма? Если г-ну Мануилову это неясно, то пусть он подумает хоть над произведениями своего товарища по журналу, г-на Южакова. Пусть он представит себе, что по интересующему нас теперь вопросу мы видим рядом с г. Южаковым открытого и последовательного представителя «буржуазных идей», который отстаивает именно классовый характер современной школы, доказывая, что это — лучшее, что можно себе представить, и стремясь к полному вытеснению сословной школы и к расширению доступности классовой школы (в вышеуказанном значении этой доступности). Право же, подобные идеи были бы несравненно выше идей г. Южакова; внимание направлялось бы при этом на реальные нужды современной школы, именно на устранение ее сословной замкнутости, а не на расплывчатую «широкую точку зрения» Kleinbürger'a. Открытое выяснение и защита одностороннего характера современной школы правильно бы характеризовало действительность и уже самой своей односторонностью просвещало бы сознание другой стороны*. А «широкие» разглагольствования г-на Южакова, наоборот, развращают только общественное сознание. Наконец, практическая сторона вопроса... но ведь и г. Южаков не выходит ни чуточки за пределы классовой школы не только в этой статье, но и в своей «утопии», к которой мы и переходим.

III

Статья г-на Южакова, рассматривающая «вопрос всенародного обучения» (см. заглавие книги), называется так: «Просвети-

* Мы прекрасно чувствуем, что сотрудникам «Р. Богатства» очень и очень трудно понять аргумент такого характера. Опять-таки, это зависит от непонимания ими не одних «учеников», но и «учителя».

Вот как доказывал, напр., один из «учителей» еще в 1845 году пользу для английских рабочих от отмены хлебных законов. Эта отмена, писал он, превратит фермеров в «либералов, т. е. сознательных буржуа», а этот рост сознательности на одной стороне необходимо ведет к такому же росту сознания и другой стороны (Fr. Engels. «The condition of the working class in England in 1844». New York. 1887, p. 179 [Ф. Энгельс. «Положение рабочего класса в Англии в 1844 г.». Нью-Йорк, 1887, стр. 179. *Ред.*]). Отчего же это вы, гг. сотрудники «Р. Богатства», только расшаркиваетесь перед «учителями», а не изобличаете их в «пропаганде буржуазных идей»?

тельная утопия. План всенародного обязательного среднего образования». Уже из названия видно, что эта в высшей степени поучительная статья г-на Южакова обещает очень многое. Но на самом деле «утопия» г-на Южакова обещает еще несравненно больше. «Никак не меньше этого, дорогие читатели, без всякой уступки или компромисса...— так начинает автор свою статью.— Полное гимназическое образование для всего населения обоего пола, обязательное для всех и без всяких затрат со стороны государства, земства и народа,— такова моя огромная просветительная утопия!» (201). Добрый г. Южаков полагает, очевидно, что гвоздь этого вопроса заключается в «затратах»; на этой же странице он повторяет еще раз, что всенародное начальное образование требует затрат, а всенародное среднее образование по его «плану» никаких затрат не требует. Мало того, что план г-на Южакова не требует никаких затрат: он обещает гораздо большее, чем среднее образование для всего народа. Чтобы показать полный объем того, что обещает нам сотрудник «Р. Богатства», надо забежать вперед и привести собственные торжествующие восклицания автора, когда он изложил уже весь свой план и любуется им. План г-на Южакова состоит в том, что с гимназическим образованием соединяется производительный труд «гимназистов», которые сами содержат себя: «...Обработка участка земли... обеспечивает обильное, вкусное и здоровое продовольствие всего молодого поколения от рождения до окончания курса гимназии, а также продовольствие молодежи, отрабатывающей цену учения (об этом институте Южаковского Zukunftsstaat'a * подробнее ниже), и всего персонала администраторов, преподавателей и хозяев. При этом все они обеспечиваются и обувью, а также шитьем одежды. К тому же попутно получается с указанного участка около 20 тыс. рублей, именно 15 тыс. от излишков молока и ярового хлеба... и около 5 тыс. р. от продажи шкур, щетины, перьев и прочих побочных продуктов» (216). Подумайте только, читатель, содержание *всего* молодого поколения до окончания курса гимназии, т. е. до 21—25 лет (стр. 203)! Ведь это значит содержание *половины* всего населения страны **. Содержание и образование десятков миллионов населения,— да это уже настоящая «организация труда»! Очевидно, г. Южаков сильно рассердился на тех злых людей, которые утверждают, что народнические проекты «организации труда»,— пустые фразы пустых говорунов, и решился совсем уничтожить этих злых людей обнародованием целого «плана» такой «организации труда», осуществляемой «без всяких затрат»... Но и это еще не все: «...По пути мы расширили задачу; мы взяли на ту же организацию содержание всего детского населения; мы озаботились обеспечить молодых людей серьезным для деревни приданым при выходе; мы нашли возможным определить на те же средства в каждую гимназию, т. е. в каждую

* — государство будущего *(нем.)*. — *Ред.*

** — По возрастному составу населения России, по Буняковскому, на 1000 жителей приходится 485 в возрасте 0—20 лет и 576 в возрасте 0—25 лет.

волость, по врачу, ветеринару, ученому агроному, ученому садовнику, технологу и по шести мастеров, не менее (которые поднимут культуру и удовлетворят соответственные потребности всей местности)... И все эти задачи находят себе финансовое и экономическое разрешение при осуществлении нашего плана...»*. Как посрамлены будут теперь те злые языки, которые говорили, что знаменитое народническое «мы», это — «таинственный незнакомец», это — еврей с двумя ермолками и т. п.! Какая недостойная клевета! Отныне достаточно будет сослаться на «план» г-на Южакова, чтобы доказать всесилие этих «мы» и осуществимость «наших» проектов.

Может быть, у читателя явится сомнение по поводу этого слова: осуществимость? Может быть, читатель скажет, что, назвав свое творение утопией, г. Южаков тем самым отстранил вопрос об осуществимости? — Это было бы так, если бы г. Южаков не сделал сам в высшей степени существенных оговорок по поводу слова «утопия», если бы он не подчеркивал неоднократно во всем своем изложении осуществимости своего плана. «Я имею смелость думать,— заявляет он в самом начале статьи,— что такое всенародное среднее образование кажется утопией только с первого взгляда» (201)... Что же вам еще надо?.. «Я имею еще большую смелость утверждать, что такое образование для всего населения гораздо осуществимее всенародного начального образования, уже осуществленного, однако, Германией, Францией, Англией, Соединенными Штатами и весьма близкого к осуществлению и в некоторых губерниях России» (201). Г-н Южаков до такой степени убежден в этой осуществимости своего плана (очевидно, после вышесказанного, что выражение «план» правильнее, чем утопия), что он не пренебрегает даже самыми мелкими «практическими удобствами» при разработке этого плана, нарочно оставляя, напр., систему двух гимназий, мужской и женской, из уважения к «предубеждению на континенте Европы против совместного обучения» обоих полов,— усиленно подчеркивая, что его план «дозволяет не нарушать установившиеся учебные планы мужских и женских гимназий, дает больше занятия, а след., и вознаграждения преподавательскому персоналу...». «Все это имеет немаловажное значение при желании не ограничиться одним опытом, но достигнуть действительно всенародного образования» (205—206). Много было на свете утопистов, соперничавших заманчивостью, стройностью своих утопий,— но вряд ли найдется среди них хоть один, столь внимательный к «установившимся учебным планам» и к вознаграждению преподавательского персонала. Мы уверены, что потомство долго еще будет указывать на г-на Южакова, как на истинно практичного и истинно деловитого «утописта».

Очевидно, что при таких обещаниях автора его план всенародного обучения ааслуживает самого внимательного разбора.

---

* Стр. 237. Оба многозначительные многоточия в этой тираде принадлежат г-ну Южакову. Мы не дерзнули бы пропустить здесь ни единой буквы.

IV

Принцип, из которого исходит г. Южаков, состоит в том, что гимназия должна быть вместе с тем и земледельческим хозяйством, должна летним трудом своих учеников обеспечить собственное существование. Такова основная мысль его плана. «В том, что эта мысль правильна, сомневаться едва ли возможно» (237),— полагает г. Южаков. И мы согласны с ним, что тут есть действительно правильная мысль, которую нельзя только припутывать ни непременно к «гимназиям», ни к возможности «окупить» гимназии трудом учеников. Эта правильная мысль заключается в том, что нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения: ни обучение и образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания. Эту мысль высказали еще старые великие утописты; ее вполне разделяют и «ученики», которые именно по этой причине, между прочими, не восстают принципиально против промышленного труда женщин и подростков, считают реакционными попытки запретить совершенно этот труд и настаивают лишь на постановке его в условия вполне гигиенические. Напрасно поэтому выражается г. Южаков таким образом: «Я хотел только дать мысль» (237)... Мысль эта давно дана, и мы не решаемся допустить (пока не доказано противное), чтобы г. Южаков мог быть незнаком с нею. Сотрудник «Рус. Богатства» хотел дать и дал совершенно самостоятельный *план осуществления* этой мысли. Только в этом отношении его следует признать оригинальным, но зато уже тут оригинальность его доходит до... до геркулесовых столбов.

Для того, чтобы соединить всеобщий производительный труд с всеобщим обучением, необходимо, очевидно, возложить на *всех* обязанность принимать участие в производительном труде. Казалось бы, что это само собою ясно? — Оказывается, однако, что нет. Наш «народник» решает этот вопрос так, что обязанность физического труда действительно должна быть установлена как общий принцип, *но вовсе не для всех, а только для несостоятельных.*

Читатель подумает, может быть, что мы шутим? Ей-богу, нет. «Чисто городские гимназии для состоятельных людей, готовых деньгами оплатить полную цену образования, могли бы удержать нынешний тип» (229). На стр. 231-й «состоятельные» вообще прямо включены в число тех «категорий населения», которые не привлекаются к обязательному образованию в «земледельческих гимназиях». Обязательный производительный труд является, следовательно, у нашего народника не условием всеобщего и всестороннего человеческого развития, а просто платой за обучение в гимназии. Именно так. В самом начале своей статьи г. Южаков рассматривает вопрос о зимних рабочих, необходимых для земледельческой гимназии. Всего «логичнее» кажется ему такой способ

обеспечения гимназии зимними рабочими. Ученики младших классов не работают и, следовательно, безвозмездно пользуются содержанием и учением, не платя ничего за затраты на это со стороны гимназии. «Если же это так, то не является ли его прямою обязанностью отработать эти затраты по окончании курса? Эта обязанность, тщательно соображенная и твердо установленная для всякого, *кто не может уплатить стоимость учения*, доставит гимназическому хозяйству необходимый контингент зимних рабочих и дополнительный контингент летних... Теоретически это очень просто, удобопонятно и вполне неоспоримо» (205, курсив наш). Помилуйте, что может быть «проще» этого? Есть деньги, так заплати, а нет денег, так работай! — всякий лавочник согласится, что это в высшей степени «удобопонятно». И притом, как это замечательно практично! — Только... только при чем же тут «утопия»? И зачем пачкает г. Южаков подобными планами ту великую основную мысль, которую он хотел положить в основу своей утопии?

Отработки несостоятельных учеников — основание всего плана г-на Южакова. Он допускает, правда, и другой способ приобретения зимних рабочих — наем *, но отодвигает его на второй план. Отработки же обязательны на три года (а в случае надобности и на четыре) для всех, не поступающих в военную службу, т. е. для $^2/_3$ учеников и для всех девушек. «Только эта система,— прямо заявляет г. Южаков,— дает ключ к разрешению задачи всенародного образования, и не начального даже, а среднего» (207—208). «Небольшой контингент постоянных рабочих, совсем оставшихся при гимназии и к ней приобщившихся (!?), дополняет эти рабочие силы гимназического хозяйства. Таковы возможные и отнюдь не утопические рабочие силы нашей земледельческой гимназии» (208). Ну, разумеется, и другие работы — мало ли по хозяйству? — они же сделают: «Дополнительный персонал при поварах и прачках, а равно письмоводители легко могут быть выбраны из состава трехгодичных рабочих, окончивших гимназию» (209). Гимназии нужны будут и мастера: портные, сапожники, столяры и пр. Конечно, можно будет «давать им помощников из отбывающих трехгодичную отработку» (210).

Что же будут получать за свой труд эти батраки (или земледельческие гимназисты? не знаю уж право, как и назвать их)? Они будут получать все необходимое для жизни, «обильное и вкусное пропитание». Г-н Южаков точно рассчитывает все это, кладя нормы продуктов, «обыкновенно отпускаемых сельскому рабочему». Правда, он «не предполагает кормить гимназию таким спо-

---

* «Гимназическое хозяйство, руководимое опытным и ученым хозяином, снабженное всеми усовершенствованиями и обладающее контингентом искусных образованных рабочих, должно быть доходным хозяйством и должно оправдать наем необходимого контингента рабочих, из которых некоторые заслуженные (sic!) могли бы приобщаться к доходам. В некотором числе, вероятно, и пришлось бы это практиковать, особенно относительно безземельных, окончивших курс в этой же гимназии» (204).

собом» (210), но все-таки оставляет эти нормы, ибо ведь гимназисты соберут еще со своей земли картофеля, гороха, чечевицы, посеют себе конопли и подсолнечника для постного масла, затем будут получать мяса в скоромные дни по полуфунту и молока по 2 стакана. Не думайте, читатель, чтоб г. Южаков это лишь слегка затронул, лишь для примера перечислил. Нет, он все рассчитал подробно — и количество телят, годовалых и двухлеток, и содержание больных, и корм для птиц. Он не забыл ни помоев с кухни, ни требухи, ни шелухи от овощей (212). У него ничего не пропущено. Затем одежду и обувь можно в гимназии сделать собственными средствами. «Но бумажной материи для белья носильного, постельного и столового и для летней одежды, более плотной материи для зимнего платья и мех, хотя бы овечий, для верхнего зимнего платья нужно, конечно, купить. Конечно, весь персонал педагогов и служащих с семействами сам себя должен обеспечивать материалами, хотя и можно предоставить пользоваться мастерскими. Собственно же для учащихся и для 3-годичных рабочих этот расход, не скупясь, можно определить рублей в 50 в год или около 60 000 руб. на все заведение ежегодно» (213).

Мы положительно начинаем умиляться от практичности нашего народника. Представьте только себе: «мы», «общество», вводим такую грандиозную организацию труда, даем народу всеобщее среднее образование, и все это без всяких затрат, и с какими громадными моральными приобретениями! Какой прекрасный урок будет дан «нашим» теперешним сельским рабочим, которые при всей своей невежественности, дерзости и дикости не соглашаются работать дешевле 61 рубля в год на хозяйском содержании *,— когда они увидят, как образованные батраки из гимназии будут работать за 50 рублей в год! Можно быть уверенным, что даже сама Коробочка согласится теперь с г. Южаковым, что теоретические основания его плана чрезвычайно «удобопонятны».

V

Как же будет вестись хозяйство гимназий и управление ими? Хозяйство будет, как мы уже видели, смешанное: отчасти натуральное, отчасти денежное. Г-н Южаков дает, разумеется, весьма подробные указания по этому важному вопросу. На стр. 216-й он, с точностью, по статьям, рассчитывает, что каждой гимназии понадобится денег 160—170 тыс. р., так что для всех 15—20 тысяч гимназий — эдак до трех миллиардов рублей. Ну, разумеется, продавать будут земледельческие продукты и за них деньги выручать. Наш автор так предусмотрителен, что принимает при этом во внимание общие условия современного товарно-капиталистического хозяйства: «Гимназии, расположенные под городом или вблизи жел.-дор. станций, на линиях, не удаленных от крупных центров, должны бы получать совершенно другой тип. Огород-

* По данным департамента земледелия и сельской промышленности, средняя для Европейской России заработная плата годовому сельскому рабочему составляет 61 р. 29 к. (за 10 лет 1881—1891) да содержание — 46 рублей.

ничество, садоводство, молочное хозяйство и ремесла здесь могут вполне заменить полеводство» (228). Торговля, значит, будет уже не шуточная. Кто будет ею заниматься — автор не сообщает. Надо полагать, что педагогические советы гимназий сделаются отчасти и коммерческими советами.— Скептики, пожалуй, пожелали бы знать, как быть в случаях банкротства гимназий и сумеют ли вообще вести они торговое дело? — Но, разумеется, это были бы неосновательные придирки: если теперь необразованные купцы ведут торговлю, то можно ли сомневаться в успехе, когда за это дело возьмутся представители нашего интеллигентного общества?

Для хозяйства гимназиям понадобится, натурально, земля. Г-н Южаков пишет: «Думаю..., что если бы этой мысли суждено было получить практическое испытание, то для опыта первые такие земледельческие гимназии должны бы получить надел от 6 до 7 тыс. дес.» (228). На 109 млн. населения — 20 000 гимназий — потребовалось бы около 100 млн. десятин, но ведь не надо забывать, что земледельческим трудом заняты лишь 80 млн. «Только их дети и должны быть проводимы чрез земледельческие гимназии». А потом еще около 8 млн. надо выкинуть на разные категории населения *,— останется 72 млн. Для них надо только 60—72 млн. дес. «И это, конечно, много» (231), но г. Южаков не смущается. У казны ведь тоже много земли, только расположенной не совсем удобно. «Так, в северном Полесье их расположено 127,6 млн. дес., и здесь, особенно усвоив систему обмена, где нужно, частных и даже крестьянских земель на казенные с целью предоставить первые школам, вероятно, было бы не трудно даром обеспечить землею наши земледельческие гимназии. Так же хорошо обстоит дело»... на юго-востоке (231). Гм... «хорошо»! отправить их, значит, в Архангельскую губернию! — Правда, до сих пор она служила больше местом ссылки, и казенные леса там в громадном большинстве даже не «устроены»,— но это ничего не значит. Как только отправят туда гимназистов с просвещенными преподавателями, они все эти леса вырубят, землю расчистят и насадят культуру!

А в центральной области можно устроить выкуп земли: не больше ведь миллионов 80-ти десятин. Выпустить «гарантированные облигации», а платежи по ним, само собою разумеется, разложить «на гимназии, получившие даровой надел» (232) — и дело

---

* Вот полный список этих категорий счастливцев, освобождаемых от земледельческих гимназий: «состоятельные, исправляемые, магометанские девочка, мелкие инородцы, фанатические сектанты, слепые, глухонемые, идиоты, сумасшедшие, хроники, заразные, преступные» (231). Когда мы прочли этот список, наше сердце болезненно сжалось: господи, подумали мы, удастся ли хоть присных своих зачислить в число освобожденных! — По первой категории? — финансов, пожалуй, не хватит! Ну, еще женский пол авось удастся хитростью причислить к магометанским девочкам, а мужской-то как? Одна надежда на 3-ью категорию. Сотрудник г-на Южакова по журналу, г. Михайловский, зачислил уже, как известно, П. Б. Струве просто к инородцам, так авось уж он и нас всех соблаговолит зачислить хоть к «мелким инородцам» для освобождения наших присных от земледельческих гимназий!

в шляпе! Г-н Южаков уверяет, что нечего пугаться «грандиозности финансовой операции. Она не представляется химерою и утопией» (232). Это будет «в сущности отлично обеспеченная ипотека*». Чего уж не обеспеченная! Только еще раз: при чем же тут «утопия»? И неужели г. Южаков серьезно считает наших крестьян настолько уж забитыми и неразвитыми, чтобы получить от них согласие на подобный план? И выкупные платежи извольте платить за землю, и «платежи по займу для первоначального обзаведения»**, и содержать извольте всю гимназию, и жалованье платите всем преподавателям, а в довершение всего извольте-ка еще за все это (т. е. за то, что за плату наняли преподавателей?) отработать по три годика! Не слишком ли уж жирно будет, просвещенный г. «народник»? Подумали ли вы, перепечатывая в 1897 году свое творение, появившееся в журнале «Р. Богатство» в 1895 году,— куда заводит вас свойственная всем народникам любовь к разным финансовым операциям и выкупам? Вспомните, читатель, что было обещано всенародное образование «без всяких затрат со стороны государства, земства и народа». И наш гениальный финансист, действительно, ни рубля не требует ни от государства, ни от земства. А от «народа»? Или, точнее говоря, от *несостоятельных крестьян?*** На их деньги и земля покупается, и гимназии заводятся (ибо они платят проценты и погашения по употребленным на это капиталам), они же и преподавателям платят и все гимназии содержат. И еще отработки. Да за что же? — За то,— отвечает неумолимый финансист,— что в младших классах гимназисты за свое образование и содержание не платили (204). Но, во-1-х, к нерабочим возрастам отнесены только «приготовительные и два первых гимназических класса» (206), а дальше уже идут полурабочие. А, во-2-х, ведь содержат этих детей их же старшие братья, они же и преподавателям платят за обучение младших. Нет, г. Южаков, не только теперь, но и в аракчеевские времена подобный план был бы совершенно *неосуществим*, ибо это действительно «утопия» *крепостническая*.

Что касается до управления гимназиями, то г. Южаков дает об этом очень мало сведений. Преподавательский персонал он, правда, с точностью перечислил и назначил всем им жалованье «сравнительно невысокое» (ибо готовая квартира, содержание детей, «половина расхода на одежду») — вы думаете, может быть, по 50 руб. в год? Нет, несколько побольше: «директору, директрисе и главному агроному по 2400, инспектору и т. д.— по чину глядя, спускаясь по иерархической лестнице, до 200 рублей низшим служащим (214). Как видите, недурная карьера для тех предста-

---

* *Ипотека* — ссуда, выдававшаяся банками под залог недвижимого имущества: земли, лесов, строений и т. п. — *Ред.*

** Стр. 216. 10 000 р. с гимназии.

*** Ибо состоятельные ведь исключаются. Г-н Южаков сам подозревает, что «из числа и сельскохозяйственных населений некоторый процент предпочтет отдавать своих детей в платные городские средние школы» (230). Еще бы на предпочесть!

вителей просвещенного общества, которые «предпочли» платную городскую школу земледельческой гимназии! Обратите внимание на эту «половину расхода на одежду», обеспеченную гг. преподавателям: по плану нашего народника они будут пользоваться мастерскими (как мы уже видели), т. е. отдавать «гимназистам» чинить и шить себе платье. Не правда ли, как заботлив г. Южаков... о гг. преподавателях? Впрочем, он и о «гимназистах» заботится,— так как добрый хозяин заботится о скотине: ее надо накормить, напоить, поместить и... случить. Не угодно ли:

«Если... будут разрешены браки между окончившими курс и оставшимися на три года при гимназии молодыми людьми..., то такое 3-летнее пребывание при гимназии будет далеко менее обременительно воинской повинности» (207). «Если будут разрешены браки»!! Значит, могут и не разрешить? Но ведь для этого нужен новый закон, почтенный г. прогрессист, закон, о*граничивающий* гражданские права *крестьян*. Можно ли, однако, удивляться подобной «обмолвке» (?) г-на Южакова, если он во всей своей «утопии», среди подробнейшего разбора вопросов о жалованье преподавателей, об отработках гимназистов и т. п., и не вспомнил ни разу, что не грех бы — в «утопии»-то по крайней мере — предоставить некоторые права по управлению «гимназией» и по ведению хозяйства самим «ученикам», которые ведь сами содержат все заведение и кончают ее 23—25 лет, что ведь это не только «гимназисты», но и *граждане*. Об этой мелочи совсем забыл наш народник! Зато вот вопрос об «учениках» дурного поведения он разобрал тщательно. «Четвертый тип (гимназий) надо было бы создать для учащихся, удаляемых из обыкновенных гимназий за дурное поведение. Обязывая все молодое поколение пройти курс среднего образования, было бы нерационально освободить от него за дурное поведение. Для старших классов это могло бы явиться соблазном и поощрением к дурному поведению. (Ей-богу, так и напечатано на стр. 229!!). Учреждение особых гимназий для удаленных за дурное поведение явилось бы логическим дополнением всей системы». Они назывались бы «исправительные гимназии» (230).

Не правда ли, как бесподобна эта «просветительная утопия» в русском вкусе с исправительными гимназиями для тех злодеев, которые, пожалуй, «соблазнились» бы перспективой «освободиться»... от просвещения?!

VI

Читатели не забыли, быть может, один проект руководства промышленностью, справедливо охарактеризованный как возрождение меркантилизма, как проект «буржуазно-бюрократически-социалистической организации отечественной промышленности» (стр. 238). Для характеристики «плана» г-на Южакова приходится употребить еще более сложный термин. Приходится назвать этот план *крепостнически-бюрократически-буржуазно-социалисти-*

ческим экспериментом. Довольно-таки неуклюжий 4-этажный термин, а что прикажете делать? И план-то ведь неуклюжий. Зато этот термин *точно* передает все характерные черты «утопии» г-на Южакова. Начнем разбор с 4-го этажа. «Один из основных признаков *научного* понятия социализма — планомерное регулирование общественного производства»,— справедливо гозорит цитированный сейчас автор *. В «утопии» есть этот признак, ибо хозяйство десятков миллионов рабочих организуется наперед по одному общему плану. Буржуазный характер утопии не подлежит сомнению: во-1-х, средняя школа по «плану» г-на Южакова *остается классовой школой.* И это после всех тех пышных фраз, которые извергал г. Южаков «против» классовой школы в своей первой статье!! Для состоятельных — одна школа, для несостоятельных — другая; есть деньги — плати за учение, а нет — так работай. Мало того: для состоятельных оставлен, как мы видели, «нынешний тип». В нынешних средних школах, напр. м-ва народного просвещения, плата за учение покрывает лишь 28,7% всей суммы расходов, 40,0% — дает казна; 21,8% — пособия от лиц, учреждений и обществ; 3,1% — проценты с капитала и 6,4% — прочие источники («Производительные силы», отд. XIX, с. 35). След., г. Южаков *еще усилил против нынешнего классовый* характер средней школы: по его «плану» состоятельные люди будут оплачивать лишь 28,7% стоимости своего учения, а несостоятельные — *всю* стоимость своего учения да еще отработки в придачу! Недурно для «народнической» утопии? Во-2-х, в плане предположен наем гимназией зимних рабочих — особенно из безземельных крестьян. В-3-х, оставлена противоположность между городом и деревней — это основание общественного разделения труда. Раз г. Южаков вводит планомерную организацию общественного труда, раз он пишет «утопию» о соединении обучения с производительным трудом,— сохранение этой противоположности есть абсурд, показывающий, что наш автор понятия не имеет о том предмете, который берется рассматривать. Не только «учителя» теперешних учеников писали против этого абсурда, но и старые утописты, и даже наш русский великий утопист **. Г-ну Южакову до этого дела нет! В-4-х,— и это самое глубокое основание, чтобы назвать «утопию» буржуазной,— в ней оставлено *рядом* с попыткой планомерной организации общественного производства и товарное производство. Гимназии производят продукты *на рынок.* Следовательно, общественным производством будут управлять законы рынка, которым должны будут подчиняться и «гимназии»! Г-ну Южакову до этого дела нет! И с чего вы взяли — скажет он, пожалуй,— что управлять производством будут какие-то законы рынка? Пустяки все это! Управлять производством будут не законы рынка, а распоряжения гг. директоров земледельческих гимназий. Voilá tout ***.— О чисто бюрократическом устройстве утопических гим-

* «Новое Слово», Апрель 1897 г. Внутреннее обозрение.

** *Русский великий утопист* — Н. Г. Чернышевский. — *Ред.*

*** Вот и все *(франц.).— Ред.*

назий г-на Южакова мы уже говорили. «Просветительная Утопия», позволительно надеяться, сослужит полезную службу для читающей русской публики, показывая ей, насколько глубок «демократизм» современных народников.— Крепостнической чертой в «плане» г-на Южакова являются отработки несостоятельных за учение. Если бы проект подобного рода писал последовательный буржуа, то у него ни 1-го, ни 2-го этажа не было бы, и проект был бы неизмеримо выше и неизмеримо полезнее подобной народнической утопии. Отработки — хозяйственная сущность крепостного строя. В капиталистическом строе несостоятельный человек должен продать свою рабочую силу, чтобы купить средства к жизни. В крепостном строе несостоятельный должен отработать те средства к жизни, которые он получил от помещика. Отработки необходимо требуют принуждения к работе, неполноправности отработчика, того, что́ автор «Капитала» назвал «außerökonomischer Zwang»* (III, 2, 324). Поэтому и в России, поскольку сохранились и сохраняются отработки — необходимым дополнением их является гражданская неполноправность крестьянина, прикрепление к земле, телесные наказания, право отдачи в работу. Г-н Южаков этой связи между отработками и неполноправностью не понимает, но чутье «практичного» человека подсказало ему, что при отработках гимназистов не мешает ввести исправительные гимназии для тех, кто дерзнул бы уклониться от просвещения; что великовозрастные «гимназисты» — рабочие должны остаться на положении мальчишек-учеников.

И спрашивается, зачем понадобились нашему утописту три первых этажа его творения? Оставил бы один четвертый этаж,— тогда никто не мог бы возразить ни единого слова, ибо человек сам же прямо и наперед сказал, что пишет «утопию»! Но вот тут-то его Kleinbürger'ская природа и выдала. С одной стороны, и «утопия» — хорошая вещь, а с другой стороны, и преподавательские гонорары для госпожи интеллигенции — тоже недурная вещь. С одной стороны — «без всяких затрат для народа», а с другой стороны — нет, ты, братец мой, процентики-то да погашение целиком уплати, да вот еще отработай три годика. С одной стороны — напыщенные декламации об опасности и вреде классового дробления, а с другой стороны — чисто классовая «утопия». В этих вечных колебаниях между старым и новым, в этих курьезных претензиях перепрыгнуть через собственную голову, т. е. стать выше всяких классов, и состоит сущность всякого Kleinbürger'ского миросозерцания. [...]

VII

В заключение вернемся еще раз к вопросам просвещения,— но не к книге г-на Южакова, носящей это заглавие. Было уже замечено, что заглавие это слишком широко, ибо вопросы просвещения вовсе не покрываются вопросами школы, просвещение вовсе не

---

* — внеэкономическое принуждение *(нем.)*. — *Ред.*

ограничивается школой. Если бы г. Южаков действительно ставил «вопросы просвещения» принципиально и разбирая отношения между различными классами, то он не мог бы обойти вопроса о роли капиталистического развития России в вопросе просвещения трудящихся масс.

Написано в конце 1897 г. *Том 2, с. 473—496, 500.*

* К ДЕРЕВЕНСКОЙ БЕДНОТЕ

Объяснение для крестьян, чего хотят социал-демократы

Наконец, очень важное улучшение для всего народа, а для деревенской бедноты особенно, состоит в *даровом обучении* детей, которого требуют социал-демократы. В настоящее время в деревне гораздо меньше школ, чем в городах, и притом везде только богатые классы, только буржуазия имеет возможность давать детям хорошее образование. Только даровое и обязательное обучение *всех детей* может избавить народ хотя бы отчасти от теперешней темноты. А деревенская беднота особенно страдает от темноты и особенно нуждается в образовании. Но, конечно, нам нужно настоящее, свободное образование, а не такое, какого хотят чиновники и попы.

Социал-демократы требуют далее, чтобы каждый имел полное право исповедовать какую угодно веру совершенно свободно. Только в России да в Турции из европейских государств остались еще позорные законы против людей иной, не православной веры, против раскольников, сектантов, евреев. Эти законы либо прямо запрещают известную веру, либо запрещают распространять ее, либо лишают людей известной веры некоторых прав. Все эти законы — самые несправедливые, самые насильственные, самые позорные. Каждый должен иметь полную свободу не только держаться какой угодно веры, *но и распространять любую веру и менять веру.* Ни один чиновник не должен даже иметь права спрашивать кого ни на есть о вере: это дело совести, и никто тут не смеет вмешиваться. Не должно быть никакой *«господствующей»* веры или церкви. Все веры, все церкви должны быть равны перед законом. Священникам разных вер могут давать содержание те, которые принадлежат к их верам, а государство из казенных денег не должно поддерживать ни одной веры, не должно давать содержание никаким священникам, ни православным, ни раскольничьим, ни сектантским, никаким другим. Вот за что борются социал-демократы, и пока эти меры не будут проведены без всяких отговорок и без всяких лазеек, до тех пор народ не освободится от позорных полицейских преследований за веру и от не менее позорных полицейских подачек одной какой-либо вере.

Написано в первой половине марта 1903 г. *Том 7, с. 172—173.*

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКЕ МИНИСТЕРСТВА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

(Дополнения к вопросу о народном просвещении)

Наше министерство народного, извините за выражение, «просвещения» чрезвычайно похваляется тем, что расходы его растут особенно быстро. В объяснительной записке премьера и министра финансов к росписи на 1913 год находим свод данных о смете министерства народного якобы просвещения за послереволюционные годы. С 46-ти миллионов рублей в 1907 году эта смета поднялась до 137-ми миллионов в 1913 году. Увеличение громадное: почти втрое за каких-нибудь шесть лет!

Напрасно только наши казенные хвалители полицейских «порядков» или *беспорядков* в России забывают, что до смешного маленькие цифры в процентном исчислении их возрастания растут всегда с «*громадной*» быстротой. Если нищему, имеющему три копейки, вы дадите пятачок, увеличение его «имущества» сразу будет «громадное»: на целых 167%!

Не следовало ли министерству, если бы оно не преследовало цели *затемнения* народного сознания и *сокрытия* нищенского положения народного образования в России, привести *иные данные*? Именно не следовало ли привести данные, сравнивающие не сегодняшний наш пятачок со вчерашним нашим алтыном, а данные, сравнивающие то, что́ мы имеем, с тем, что́ *необходимо* цивилизованному государству? Всякий, кто не хочет обманывать себя и обманывать народ, должен признать, что такие данные министерство *обязано* было привести,— что, не приводя *таких* данных, министерство не исполнило своего долга. Вместо *разъяснения* народу и народным представителям наших государственных нужд, министерство *затемняет* эти нужды, занимаясь глупой казенной игрой в цифирьки, казенным пережевыванием старых, ничего не разъясняющих цифр.

В моем распоряжении нет, конечно, и сотой доли тех средств и тех источников ознакомления с делом народного образования, которыми располагает министерство. Но я все же постарался добыть хоть *некоторые* источники. И я смело утверждаю, что я смогу привести вам *бесспорные*, официальные, данные, действительно *выясняющие* положение нашего казенного народного «затемнения».

Я беру официальный, правительственный «Ежегодник России» на 1910 год,— издание министерства внутренних дел (С.-Петербург. 1911).

Я читаю в нем на странице 211-й, что *все* число учащихся в Российской империи, соединяя вместе и низшие, и средние, и высшие школы, и учебные заведения всех видов, составляло в 1904 году 6 200 172 человека, а в 1908 году — 7 095 351 человек. Увеличение налицо. *Пятый* год, год великого пробуждения народных масс в России, год великой народной борьбы за свободу под

руководством пролетариата, этот год *заставил* даже наше казенное ведомство сдвинуться с мертвой точки.

Но посмотрите, на какое *нищенство* осуждены мы, благодаря сохранению казенщины, благодаря всевластию крепостников-помещиков, *даже* при условиях наиболее быстрого «ведомственного» прогресса.

Тот же «Ежегодник России» там же рассчитывает, что на 1000 жителей приходится в России 46,7 учащихся в 1908 году (в 1904 году было 44,3 учащихся на 1000 жителей).

О чем говорит эта цифра, которую министерство народного просвещения поленилось сообщить Думе из изданий министерства внутренних дел? О чем говорит эта пропорция: *менее 50 учащихся* на 1000 жителей?

Она говорит, господа защитники казенного народного затемнения, о *невероятной* отсталости и дикости России благодаря всевластию крепостников-помещиков в нашем государстве. Число детей и подростков школьного возраста составляет в России свыше 20%, т. е. свыше *пятой доли* всего числа жителей. Эту цифру не трудно было бы узнать *даже* господам Кассо и Коковцову через своих департаментских чиновников.

Итак, детей в школьном возрасте 22%, а учащихся 4,7%, то есть *почти впятеро меньше!!* Это значит, что около *четырех пятых* детей и подростков в России *лишено* народного образования!!

Такой дикой страны, в которой бы массы народа настолько были *ограблены* в смысле образования, света и знания,— такой страны в Европе не осталось ни одной, кроме России. И эта одичалость народных масс, в особенности крестьян, не случайна, а *неизбежна* при гнете помещиков, захвативших десятки и десятки миллионов десятин земли, захвативших и государственную власть как в Думе, так и в Государственном совете, да и не только в этих учреждениях, сравнительно еще *низших*...

Четыре пятых молодого поколения осуждены на безграмотность крепостническим государственным устройством России. Этому отуплению народа помещичьею властью соответствует безграмотность в России. Тот же правительственный «Ежегодник России» считает (на странице 88-й), что в России грамотных всего 21% населения, а за вычетом (из населения) детей *до*школьного возраста, т. е. детей до 9 лет, всего 27%.

А в цивилизованных странах неграмотных нет вовсе, как в Швеции и в Дании, или неграмотных всего 1—2%, как в Швейцарии и в Германии. Даже отсталая Австро-Венгрия создала для своего славянского населения условия жизни *неизмеримо* более культурные, чем крепостническая Россия: в Австрии 39% неграмотных, в Венгрии 50%. Следовало бы *подумать* над этими цифрами нашим шовинистам, правым, националистам и октябристам, если бы они не ставили своей «государственною» целью — самим отучиться думать и народ отучить думать. Но если сами они уже отучились, то народ в России все больше *учится* думать,— думать

и о том, какой класс своим господством в государстве осуждает русских крестьян на нищету материальную и нищету духовную.

Америка принадлежит *не* к передовым странам по числу грамотных. В ней почти 11% неграмотных, а среди негров 44% неграмотных. Но американские негры все же *более чем вдвое* лучше поставлены в отношении «народного просвещения», чем русские крестьяне. Американские негры, как ни придавлены они к стыду американской республики, все же счастливее русских крестьян,— а счастливее они потому, что американских рабовладельцев народ ровно полвека тому назад разбил наголову, раздавил эту гадину, смел начисто рабовладение и рабовладельческий государственный строй, рабовладельческие политические привилегии в Америке.

Господа Кассо, Коковцовы и Маклаковы научат и русский народ подражать американскому примеру.

В Америке учащихся было в 1908 году *17 миллионов*, то есть *192 учащихся на тысячу жителей* — *более чем вчетверо* больше против России. Сорок три года тому назад, в 1870 году, когда Америка только еще *начинала* строить свою свободную жизнь, после *очистки* страны от рабовладельческих зубров,— сорок три года тому назад в Америке было 6 871 522 учащихся, т. е. больше, чем в России 1904 года и *почти* столько же, сколько в России 1908 года. Но и тогда, в 1870 году, на 1000 жителей в Америке было 178 (*его семьдесят восемь*) учащихся, т. е. без малого вчетверо больше, чем в *современной* России.

Вот вам, господа, новое доказательство того, что России *еще* предстоит отвоевать себе упорной, революционной борьбой народа *ту свободу*, которую полвека назад приобрели себе американцы.

Смета министерства народного затемнения в России определена на 1913 год в 136,7 миллиона рублей. Это составляет на одного жителя (170 миллионов в 1913 г.) всего по 80 копеек. Даже если принять ту цифру «общей суммы расходов казны на просвещение», которую дает г. министр финансов на странице 109-й своей объяснительной записки к росписи, именно цифру 204,9 миллиона рублей, все же мы получим только 1 руб. 20 копеек на одного жителя. В Бельгии, Англии, Германии сумма расходов на народное образование составляет 2—3 рубля и даже 3 руб. 50 коп. на одного жителя. В Америке в 1910 году тратилось на народное образование 426 миллионов долларов, т. е. 852 миллиона рублей, т. е. по 9 руб. 24 коп. на 1 жителя. Сорок три года тому назад, в 1870 году, американская республика расходовала на народное образование 126 млн. рублей в год, т. е. по *3 руб. 30 коп.* на 1 жителя.

Нам возражают, конечно, казенные перья и казенные слуги, что Россия бедна, у нее нет денег. О да, Россия не только бедна, она — нищая, когда идет речь о народном образовании. Зато Россия очень «богата» расходами на крепостническое государство, помещиками управляемое, расходами на полицию, на войско, на аренды и десятитысячные жалованья помещикам, дослужившимся до «высоких» чинов, на политику авантюр и грабежа вчера в Ко-

рее или на реке Ялу, сегодня в Монголии и в турецкой Армении. Россия *всегда* останется бедной и нищей в отношении расходов на просвещение народа, *пока* народ не просветится настолько, чтобы свергнуть с себя гнет крепостников-помещиков.

Россия бедна, когда речь идет о жалованье народным учителям. Им платят жалкие гроши. Народные учителя голодают и мерзнут в нетопленных и почти нежилых избах. Народные учителя живут вместе со скотом, который крестьяне зимой берут в избу. Народных учителей травит любой урядник, любой деревенский черносотенец или добровольный охранник и сыщик, не говоря уже о придирках и преследованиях со стороны начальства. Россия бедна, чтобы платить честным работникам народного просвещения, но Россия очень богата, чтобы кидать миллионы и десятки миллионов на дворян-тунеядцев, на военные авантюры, на подачки сахарозаводчикам и нефтяным королям и тому подобное.

Еще одна, последняя цифра из американской жизни, господа,— чтобы показать угнетенным русскими помещиками и *их* правительством народам, *как* живет народ, сумевший революционной войной добиться свободы. В 1870 году в Америке числилось 200 515 учителей с жалованием в 37,8 миллиона долларов, т. е. по 189 долларов или по *377 рублей* в год в среднем на учителя. Это было *сорок лет* тому назад! А теперь в Америке *523 210* учителей, а жалованья они получают 253,9 миллиона долларов, т. е. по 483 доллара или *по 966 рублей* в год на учителя. И в России, даже при теперешнем уровне ее производительных сил, было бы вполне возможно уже в настоящее время обеспечить не менее удовлетворительным жалованьем армию народных учителей, помогающих народу подняться из невежества, темноты и забитости,— если бы... если бы весь государственный строй России, снизу доверху был переделан в столь же демократический, как американский.

Либо нищета и одичание при всевластии помещиков-крепостников, при третьеиюньских порядках или безобразиях — либо свобода и цивилизация при *умении и решимости* завоевать свободу, вот тот наглядный *у р о к*, который преподает русским гражданам смета министерства народного просвещения.

Но я касался до сих пор почти одной только материальной или даже финансовой стороны вопроса. Еще неизмеримо более печальна или, вернее, более отвратительна картина духовной забитости, приниженности, придавленности, бесправия учащихся и учащих в России. Вся деятельность министерства народного просвещения в этом отношении — одно сплошное надругательство над правами граждан, над народом. Полицейский сыск, полицейский произвол, полицейские *помехи* просвещению народа вообще и рабочих в особенности, полицейское *р а з р у ш е н и е* того, что́ делает сам народ для своего просвещения,— вот к чему сводится *вся* деятельность министерства, смету которого будут одобрять господа помещики, от правых до октябристов включительно.

И чтобы *доказать* вам, гг. члены IV Думы, правильность моих слов, я вызову свидетеля, которого *даже* вы, господа помещики, *не* сможете отвести. Этот свидетель: член III и IV Государственной думы октябрист г. *Клюжев*, член попечительного совета 2-й и 3-й самарской женской гимназии, член школьной комиссии при самарской городской думе, член ревизионной комиссии самарского губернского земства, бывший инспектор народных училищ. Я перечислил (на основании официального справочника III Думы) чины и звания этого октябриста, чтобы *доказать* вам, что *само* правительство, *сами* помещики в нашем помещичьем земстве поставили г. Клюжева на виднейшие места в области «работы» (сыскной и палаческой «работы») нашего министерства народного одурачения.

Уж если кто, то, конечно, г. Клюжев проделал всю карьеру законопослушного и богобоязненного служаки-чиновника. Уж если кто, то, конечно, г. Клюжев завоевал своей верной службой на месте, в провинции, доверие господ дворян и помещиков.

И вот вам несколько цитат этого благонадежнейшего (с крепостнической точки зрения) свидетеля из его речи в *третьей* Думе по смете министерства народного просвещения.

Самарское земство — рассказывал в III Думе г. Клюжев — *единогласно* приняло предложение г-на Клюжева ходатайствовать о превращении некоторых двухклассных сельских училищ в четырехклассные. Попечитель округа — сообщает законопослушный и богобоязненный г. Клюжев — *отказывает*. Почему? Официальное объяснение: *«ввиду незначительного числа детей школьного возраста»*.

И вот г. Клюжев делает следующее сопоставление: у *нас* (говорит он про задавленную помещиками Россию), у нас на 6000 жителей самарских сел *ни одного* четырехклассного училища. В городе Сердоболе (Финляндия) на ***2800*** жителей — *четыре* средних (и выше средних) школы.

Таково сопоставление, сделанное г. октябристом и заслуженнейшим Передоновым * ...виноват, я обмолвился... заслуженнейшим г-ном Клюжевым в III Думе. Подумайте над этим сопоставлением, господа представители, если не народные, то хоть помещичьи представители! Кто ходатайствовал об открытии училищ? Не левые ли? Не мужичье ли? Не рабочие ли? боже упаси!! Ходатайствовало *единогласно* самарское земство, т. е. самарские *помещики*, в том числе и наиболее черносотенные. А правительство, в лице попечителя, отказывает под предлогом, что *«незначительно»* число детей школьного возраста!! Ну, не прав ли я был целиком и всемерно, когда сказал, что правительство *мешает* народному просвещению в России? — что правительство — величайший враг народного просвещения в России?

Если в Финляндии мы видим культуру, цивилизацию, свободу, грамотность, образованных женщин и так далее, то это *исключи-*

* *Передонов* — тип учителя шпиона и тупицы в романе Сологуба «Мелкий бес».

тельно потому, что в Финляндии *нет* такого «общественного бедствия», как российское правительство. Теперь хотят и Финляндии навязать это бедствие, и Финляндию сделать рабской страной. Не удастся вам это, господа!! Своими попытками насильно ввести политическое рабство в Финляндии вы только ускорите пробуждение от политического рабства народов России!

Я приведу еще одно показание октябристского свидетеля г-на Клюжева. «Как вербуются педагоги?» — спрашивал в своей речи г. Клюжев и сам дал следующий ответ на свой вопрос:

«Один покойный самарский деятель, Попов, завещал капитал на устройство женской учительской семинарии». И кого, вы думаете, назначили начальницей семинарии. Вот что пишет душеприказчик покойного Попова: «А на место начальницы назначена *вдова гвардейского генерала,* которая, по собственному своему признанию, впервые услышала о существовании учебного заведения, называемого женскою учительскою семинарией»!!

Не подумайте, господа, что этот факт взят мной из сборника басен Демьяна Бедного, из такой басни, за которую «Просвещение» оштрафовали, а редактора его засадили в тюрьму. Нет. Этот факт взят из речи октябриста Клюжева, который боится только (в качестве богобоязненного и полициебоязненного человека) *подумать* о значении этого факта. Ибо этот факт опять-таки с бесспорностью доказывает, что нет более злого, более непримиримого врага просвещения народа в России, чем российское правительство. А господа жертвователи капиталов на народное образование должны понять, что они выкидывают деньги зря, хуже чем зря. Желая жертвовать на образование народа, они *на деле* оказываются дающими деньги на *гвардейских генерал*ов и на их вдов. Такие жертвователи, если они не хотят выкидывать денег, должны понять, что жертвовать их надо социал-демократам, которые *одни* только сумеют на эти деньги доставить народу *настоящее* образование, действительно независимое от «гвардейских генералов»... и от боязливых и законопослушных господ Клюжевых.

Еще одна цитата из речи того же г. Клюжева:

«Тщетно было наше (третьедумское) пожелание Государственной думы об открытии доступа в высшие учебные заведения семинаристам. Министерство не нашло возможным откликнуться на наши пожелания». «Впрочем, правительство заграждает путь к высшему образованию не только семинаристам, но и вообще детям крестьянского и мещанского сословия. Это не красивая фраза,— восклицал октябристский чиновник министерства народного просвещения,— а правда. Из 119 000 человек, обучающихся в гимназиях, крестьян только 18 000. А во всех учебных заведениях министерства народного просвещения крестьян всего только 15 процентов. В духовных семинариях из 20 500 учеников — крестьян всего 1300 человек. В кадетские корпуса и тому подобные заведения крестьян вовсе не пускают» (эти цитаты из речи Клюжева приведены, между прочим, в статье К. Добросердова в № 6 «Невской Звезды» за 1912 год от 22 мая 1912 года).

Так говорил в III Думе г. Клюжев. Показаний этого свидетеля не опровергнут и господа владыки IV Думы. А свидетель, *против* своей воли и *помимо* своего желания, подтверждает целиком *революционную* оценку современного положения России вооб-

ще и народного образования в особенности. Ибо, в самом деле, чего заслуживает правительство, которое по словам одного из видных правительственных чиновников и деятелей правительственной партии октябристов *загораживает путь* к образованию мещан и крестьян?

Сообразите-ка, господа, чего заслуживает такое правительство с точки зрения этих мещан и крестьян!

И не забывайте, что мещан и крестьян в России 88 процентов населения, т. е. без малого *девять десятых* народа. А дворян всего *полтора процента*. И вот, правительство берет деньги с девяти десятых народа на школы и учебные заведения всех видов *и на эти деньги* учит дворян, *загораживая путь* мещанам и крестьянам!! Неужели не ясно, чего заслуживает это дворянское правительство? — это правительство, угнетающее девять десятых населения ради охраны привилегий *одной сотой* населения??

Наконец, вот вам последняя цитата из речи моего свидетеля, г-иа октябристского чиновника министерства народного просвещения, члена III (и IV) Думы Клюжева:

«За пятилетие 1906—1910 годов,— говорит г. Клюжев,— в казанском округе исключено со службы директоров средних учебных заведений и народных школ — 21, инспекторов народных училищ — 32, учителей городских училищ — *1054*, а перемещено тех и других *870* человек. Подумайте,— восклицал г. Клюжев,— как может спать спокойно наш учитель? Засыпая в Астрахани, он не уверен, что завтра не очутится в Вятке. Войдите в это психическое состояние загнанного, как заяц, педагога!»

Это восклицание не какого-нибудь «левого» учителя, а октябриста. Эти данные приведены служакой-чиновником. Это — *ваш* свидетель, господа правые, националисты и октябристы!! И этот «ваш» свидетель вынужден признать самый бесшабашный, самый бесстыдный, самый отвратительный произвол правительства в обращении с учителями!! Этот *ваш* свидетель, господа владыки IV Думы и Государственного совета, вынужден признать тот факт, что учителя в России *«загнаны»*, как зайцы, русским правительством!!

И, опираясь на этот факт, один из тысячи и тысяч подобных фактов русской жизни, мы спросим русский народ и все народы, населяющие Россию: для того ли нужно нам правительство, чтобы охранять привилегии дворян и чтобы *«загонять»* народных учителей? Не заслуживает ли это правительство того, чтобы народ его *выгнал?*

Да, русские народные учителя загнаны, как зайцы! Да, девяти десятым населения России правительство заграждает путь к образованию. Да, наше министерство народного просвещения есть министерство полицейского сыска, глумления над молодежью, надругательства над народным стремлением к знанию. Но русские крестьяне и особенно русские рабочие, господа члены IV Думы, не все, далеко не все похожи на *зайцев*. Рабочий класс сумел это доказать в пятом году, и он сумеет доказать еще раз и доказать гораздо убедительнее, гораздо внушительнее, гораздо серьезнее

свою способность к революционной борьбе за настоящую свободу и за *настоящее*, некассовское и недворянское, *народное* просвещение!

Написано 27 апреля (10 мая) 1913 г. *Том 23, с. 125—135.*

МАТЕРИАЛЫ ПО ПЕРЕСМОТРУ ПАРТИЙНОЙ ПРОГРАММЫ

*К ПРОЕКТУ ПЕРЕРАБОТКИ ПРОГРАММЫ

Старый и новый тексты программы *

Чтобы сделать читателю наиболее легким и удобным сравнение старого и нового текста программы, оба текста печатаются вместе следующим образом:

обычным шрифтом набраны те части старой программы, которые остаются без изменений и в новой;

курсивом набраны те части программы, которые вовсе удаляются из новой программы;

жирным шрифтом набраны те части новой программы, которых вовсе не было в старой.

Конституция демократической республики российской должна обеспечить:

8. Право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием на счет государства и органов самоуправления необходимых для того школ; право каждого гражданина объясняться на родном языке на собраниях; введение родного языка *наравне с государственным* во всех местных общественных и государственных учреждениях; отмену обязательного государственного языка.

13. Отделение церкви от государства и школы от церкви; полную светскость школы.

14. Даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоего пола до 16 лет; снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

14. Бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 16 лет; тесную связь обучения с детским общественно-производительным трудом.

15. Снабжение всех учащихся пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

16. Передачу дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления; устранение центральной власти от всякого вмешательства в установление школьных про-

---

* В предисловии к брошюре «Материалы по пересмотру партийной программы» В. И. Ленин отмечает, что проект пунктов партийной программы, относящихся к народному образованию, составлен Н. К. Крупской. (См.: Крупская Н. К. Педагогические сочинения, т. 1, с. 424—426). — *Ред.*

грамм и в подбор учительского персонала; выборность учителей непосредственно самим населением и право населения отзывать нежелательных учителей. [...]

В интересах охраны рабочего класса от физического и нравственного вырождения, а также и в интересах развития его способности к освободительной борьбе, партия требует:

5. Воспрещения предпринимателям пользоваться трудом детей в школьном возрасте (до 16 лет) и ограничения рабочего времени подростков (16—18 лет) шестью часами.

5. Воспрещения предпринимателям пользоваться трудом детей в *школьном* возрасте (до 16-ти лет), ограничения рабочего времени молодых людей (16—20 лет) четырьмя часами и воспрещения им работы по ночам в опасных для здоровья производствах и рудниках.

6. Воспрещения женского труда в тех отраслях, где он вреден для женского организма; освобождения женщин от работ в течение четырех недель до и шести недель после родов, с сохранением заработной платы в обычном размере за все это время.

6. Воспрещения женского труда в тех отраслях, где он вреден для женского организма; воспрещения женского ночного труда; освобождения женщин от работ в течение 8 недель до и 8 недель после родов с сохранением полного заработка за все это время при бесплатной врачебной и лекарственной помощи.

7. Устройства при всех заводах, фабриках и других предприятиях, где работают женщины, яслей для грудных и малолетних детей; освобождения женщин, кормящих ребенка, от работы не реже чем через три часа, на время не менее чем на полчаса.

7. Устройства при всех заводах, фабриках и др. предприятиях, где работают женщины, яслей для грудных и малолетних детей и помещений для кормления грудью; освобождения женщин, кормящих грудью, от работы не реже чем через три часа, на время не менее чем полчаса; выдачи пособий кормящим матерям и сокращения рабочего дня для них до 6 часов.

Написано в апреле — мае 1917 г.

Том 32, с. 147, 153, 154, 155, 156—157.

Н. К. КРУПСКАЯ

Надежда Константиновна Крупская (1869—1939) — жена и соратник великого Ленина, выдающийся деятель Коммунистической партии, организатор народного образования и педагог-марксист.

Занятая огромной партийной работой в качестве профессионального революционера, Н. К. Крупская более двадцати предреволюционных лет глубоко изучала педагогику и школу в России и за рубежом, в наиболее развитых капиталистических странах. Борьбу за народное просвещение она рассматривала как часть

общей борьбы пролетариата за освобождение от гнета самодержавия и капитала.

Для педагогической деятельности Н. К. Крупской дореволюционного периода характерен настойчивый поиск подлинно научного решения коренных социально-педагогических проблем. Уже в те годы Н. К. Крупская создает ряд работ, имевших первостепенное значение для становления и развития марксистской педагогической мысли в России (некоторые из них помещены в данной хрестоматии). Впервые в отечественной и мировой педагогике Н. К. Крупская дала развернутое изложение взглядов К. Маркса и Ф. Энгельса на воспитание и образование подрастающих поколений.

В трудах Н. К. Крупской давались ответы на важнейшие вопросы педагогики и народного образования, разрешить которые буржуазная педагогическая мысль не могла.

Ниже помещены главы книги Н. К. Крупской «Народное образование и демократия», которая в основном была написана в 1915 г. План книги Н. К. Крупская обсуждала с В. И. Лениным. В. И. Лениным была просмотрена и рукопись книги. В предисловии к четвертому ее изданию Н. К. Крупская писала: «Надо было готовиться к моменту, когда власть перейдет в руки рабочего класса, надо было подготовлять фронт просвещения. Работа эта стала неотложной; когда разразилась война, надо было браться за работу вплотную»[1].

Книга Н. К. Крупской сыграла выдающуюся роль не только в развитии теоретической педагогики, но и в практике строительства новой, советской единой трудовой политехнической школы после победы Великой Октябрьской социалистической революции. Позднее нарком просвещения А. В. Луначарский отмечал: «Книга Надежды Константиновны, трактовавшая о старой учебе и о том, куда должна идти новая школа, выдвинувшая политехнический и трудовой принцип, и была той основой, из которой мы исходили при составлении программ во всей нашей работе, как в деле создания новых идей о школе, так и в деле их практической педагогической работы, реального педагогического процесса в тысячах и тысячах школ нашей республики» (см.: «Народное просвещение», 1927, № 11—12, с. 8).

* НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ [27]

ВЗГЛЯД РАБОЧЕГО КЛАССА НА РОЛЬ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА В ДЕЛЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прямым наследником взглядов Беллерса, Руссо, Песталоцци, Оуэна, Лавуазье на роль производительного труда в деле народного образования явился рабочий класс.

---

[1] Крупская Н. К. Педагогические сочинения, т. 1, с. 254.

Он взял все, что было в этих взглядах здорового и жизненного, развил и дополнил их. Но главная его заслуга в том, что он указал на их тесную связь с потребностями промышленного развития, указал, как это развитие неизбежно приводит к необходимости соединения обучения с всесторонним производительным трудом детей и как такое соединение подготовляет устранение существующего в настоящее время деления труда в обществе.

Особенно всесторонне разработал этот вопрос Маркс. На той же точке зрения, как Маркс, стоял и Энгельс.

Энгельс в «Положении рабочего класса в Англии», а Маркс в I томе «Капитала», в главе «Машины и крупная промышленность», нарисовали ужасающую картину эксплуатации детского труда как в домашней промышленности, так и на фабрике. Эти описания не оставляют никакого места иллюзиям о благодетельности этого труда для детей.

«Уже в 1840 г.,— пишет Маркс в I томе «Капитала»,— была назначена парламентская комиссия для обследования условий детского труда. Ее отчет 1842 г., по словам Н. У. Сениора, развернул

«такую ужаснейшую картину жадности, эгоизма и жестокости капиталистов и родителей, нищеты, деградации и разрушения организма детей и подростков, какую едва ли когда-либо видывал мир...» «Этот отчет» (1842 г.) «пролежал без внимания двадцать лет, в течение которых детям, выросшим без малейшего представления как о том, что мы называем моралью, так и о школьном образовании, религии, естественной семейной любви,— этим детям позволили стать родителями нынешнего поколения»»*.

Комиссия требовала регулирования законодательным путем фабричного труда детей. Законодательство «защитило бы подрастающее поколение (писала комиссия в своем отчете.— *Н. К. Крупская)* от чрезмерного напряжения в раннем возрасте, которое расшатывает их организм и приводит к преждевременной дряхлости; оно, наконец, дало бы детям, по крайней мере до 13 лет, возможность получить начальное обучение и таким образом положило бы конец невероятному невежеству, которое так верно изображено в отчетах комиссии и на которое можно смотреть лишь с мучительной болью и глубоким чувством национального унижения»**.

«Интеллектуальное же одичание,— пишет Маркс,— искусственно вызываемое превращением незрелых людей в простые машины для производства прибавочной стоимости и совершенно отличное от того природного невежества, при котором ум остается нетронутым без ущерба для самой его способности к развитию, его естественной плодовитости,— это одичание заставило, наконец, даже английский парламент провозгласить начальное образование обязательным условием «производительного» потребления детей до 14-летнего возраста во всех отраслях промышленности, подчиненных фабричному законодательству»***.

---

* Маркс К. Капитал, т. I, кн. 1, гл. XIII.— Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 503.

** Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 503.

*** Там же, с. 411.

«Как ни жалки в общем статьи фабричного акта относительно воспитания, они объявили начальное обучение обязательным условием труда. Их успех впервые доказал возможность соединения обучения и гимнастики с физическим трудом, а следовательно, и физического труда с обучением и гимнастикой. Фабричные инспектора, выслушивая показания учителей, скоро открыли, что фабричные дети, хотя их обучают вдвое меньше, чем школьников, регулярно посещающих школу днем, тем не менее успевают пройти столько же, а часто и больше.

«Дело объясняется просто. Те, кто проводит в школе только половину дня, постоянно свежи и почти всегда способны и готовы учиться. Система труда, чередующаяся с школой, превращает каждое из этих двух занятий в отдохновение и освежение после другого, и, следовательно, она много пригоднее для ребенка, чем непрерывность одного из этих двух занятий. Ребенок, который с раннего утра сидит в школе, особенно в жаркую погоду, не может соперничать с другим, который бодрый и возбужденный приходит со своей работы».

Дальнейшие доказательства можно найти в речи Сениора, сказанной на социологическом конгрессе в Эдинбурге в 1863 году. Он указывает здесь между прочим и на то обстоятельство, что односторонний, непроизводительный и продолжительный школьный день детей в старших и средних классах без пользы увеличивает труд учителей «и в то же время не только бесплодно, но и прямо во вред детям расточает их время, здоровье и энергию». Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»*.

На благодетельную роль семьи в деле воспитания Маркс, как и Оуэн, не возлагал никаких надежд.

«Однако сила фактов заставила, наконец, признать, что крупная промышленность разрушает вместе с экономическим базисом старой семьи и соответствующего ему семейного труда и старые семейные отношения. Необходимо было провозгласить право детей.

«К несчастью»,— говорится в заключительном отчете Комиссии по обследованию условий детского труда 1866 г.,— «из всех свидетельских показаний явствует, что дети обоего пола ни от кого так не нуждаются в защите, как от своих родителей». Система безмерной эксплуатации труда детей вообще и их домашнего труда в особенности «поддерживается тем, что родители без всякого ограничения и контроля пользуются своей произвольной и пагубной властью над своим молодым и нежным потомством... У родителей не должно быть абсолютной власти превращать своих детей в простые машины для добывания такого-то еженедельного заработка... Дети и подростки имеют право на защиту законодательства от злоупотребления родительской властью, которое преждевременно подрывает их физические силы и принижает их моральное и интеллектуальное существо».

---

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 494—495.

Однако не злоупотребление родительской властью создало прямую или косвенную эксплуатацию незрелых рабочих сил капиталом, а наоборот, капиталистический способ эксплуатации, уничтожив экономический базис, соответствующий родительской власти, превратил ее в злоупотребление. Но как ни ужасно и ни отвратительно разложение старой семьи при капиталистической системе, тем не менее крупная промышленность, отводя решающую роль в общественно организованном процессе производства вне сферы домашнего очага женщинам, подросткам и детям обоего пола, создает новую экономическую основу для высшей формы семьи и отношения между полами. Разумеется, одинаково нелепо считать абсолютной христианско-германскую форму семьи, как и форму древнеримскую, или древнегреческую, или восточную, которые, между прочим, одна в связи с другой образуют единый исторический ряд развития. Очевидно, что составление комбинированного рабочего персонала из лиц обоего пола и различного возраста, будучи в своей стихийной, грубой, капиталистической форме, когда рабочий существует для процесса производства, а не процесс производства для рабочего, зачумленным источником гибели и рабства, при соответствующих условиях должно превратиться, наоборот, в источник гуманного развития»*.

Таким образом, сквозь ужас капиталистической эксплуатации детского труда, разрушения старых форм семьи Маркс в самом факте привлечения детей и подростков (равно как и женщин) к участию в общественном производстве видит явление прогрессивное, которое будет содействовать установлению высших форм семьи и явится источником развития человеческой личности.

Подобно тому как машины являются фактором прогресса, несмотря на то, что введение их сопряжено с большими бедствиями для рабочего класса, так точно и детский труд, несмотря на все ужасы капиталистического его применения,— факт прогрессивный. Бороться надо не с привлечением детей к производительному труду, а с капиталистической эксплуатацией этого труда. Об этом Маркс вполне определенно высказывается еще в другом месте, именно в «Критике Готской программы». По поводу пункта «Запрещение детского труда» Маркс говорит: «Здесь абсолютно необходимо было указать *предельный возраст*.

Полное запрещение детского труда несовместимо с существованием крупной промышленности и поэтому является пустым благочестивым пожеланием.

Проведение этой меры,— если бы оно было возможно,— было бы реакционно, так как, при строгом регулировании рабочего времени сообразно с различным возрастом и при прочих предупредительных мерах для защиты детей, раннее соединение производительного труда с обучением является одним из могущественнейших средств переустройства современного общества»**.

---

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 500—501.
** Там же, т. 19, с. 31.

Уже в 1847 г. эти идеи были высказаны Марксом и Энгельсом в их знаменитом «Коммунистическом Манифесте». По мнению авторов Манифеста, пролетариат, достигнув политического господства, должен принять немедля ряд мер, направленных ко благу общества.

В числе этих мер должно быть:

«10. Общественное и бесплатное воспитание всех детей. Устранение фабричного труда детей в современной его форме. Соединение воспитания с материальным производством и т. д.»*.

«Или,— говорится в Манифесте,— вы упрекаете нас в том, что мы хотим прекратить эксплуатацию детей их родителями? Мы сознаемся в этом преступлении.

Но вы утверждаете, что, заменяя домашнее воспитание общественным, мы хотим уничтожить самые дорогие для человека отношения.

А разве ваше воспитание не определяется обществом? Разве оно не определяется общественными отношениями, в которых вы воспитываете, не определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.? Коммунисты не выдумывают влияния общества па воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса.

Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях между родителями и детьми внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата благодаря развитию крупной промышленности, чем более дети превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты»**.

И далее: «Подобно тому как уничтожение классовой собственности представляется буржуа уничтожением самого производства, так и уничтожение классового образования для него равносильно уничтожению образования вообще.

Образование, гибель которого он оплакивает, является для громадного большинства превращением в придаток машины»***.

Необходимость изменения современного воспитания в указанном направлении (соединение воспитания с материальным производством) Маркс ставит в тесную связь с необходимостью уничтожения существующего разделения труда в обществе.

При натуральном хозяйстве деятельность производителя была весьма разнообразна.

В период, когда ремесло и мануфактура стали господствующими формами производства, отдельные отрасли производства еще не обособились. Деятельность производителя стала менее разнообразна, она специализировалась. Каждое ремесло путем долгого опыта вырабатывало свойственную ему техническую форму, медленно усовершенствовало ее и передавало из поколения в поко-

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 4, с. 447.
** Там же, с. 443—444.
*** Там же, с. 440.

лепие. *Распадение производства на отдельные, обособившиеся отрасли создавало и закрепляло разделение труда в обществе.* До самого XVIII в. ремесла назывались мистериями (тайнами). Это название показывает, как трудно было проникнуть непосвященному человеку в тайны ремесла и какие перегородки существовали между отдельными производствами. *Крупная промышленность сломала эти перегородки.* Стремясь повысить производительность труда, крупное производство старалось ввести разделение труда в мастерской, разложить каждый процесс производства на его составные части. Чтобы выполнять отдельную часть процесса, не нужно уже было специальной профессиональной подготовки. Разложение процессов производства на составные части сделало возможной научную технологию. Научная технология ко всем процессам производства применяет данные науки, этим вносит единство в эти процессы, постоянно видоизменяет их.

«Современная промышленность никогда не рассматривает и не трактует существующую форму производственного процесса как окончательную. Поэтому ее технический базис революционен, между тем как у всех прежних способов производства базис был по существу консервативен. Посредством внедрения машин, химических процессов и других методов она постоянно производит перевороты в техническом базисе производства, а вместе с тем и в функциях рабочих и в общественных комбинациях процесса труда. Тем самым она столь же постоянно революционизирует разделение труда внутри общества и непрерывно бросает массы капитала и массы рабочих из одной отрасли производства в другую. Поэтому природа крупной промышленности обусловливает перемену труда, движение функций, всестороннюю подвижность рабочего»*.

Таким образом, сама природа крупной промышленности требует всесторонне развитого рабочего, обладающего общей способностью к труду, политехнической подготовкой, умеющего работать на любой машине, понимающего любой процесс труда.

Между тем в обществе продолжает еще существовать старое разделение труда. Рабочий обычно является выполнителем лишь одной какой-нибудь детальной функции. Это страшно тяжело отражается на нем. Постоянные изменения в процессах производства, которые несет с собой крупная промышленность, каждую минуту угрожают рабочему потерей работы. Старая машина заменяется новой, и рабочий со своей детальной функцией становится излишним, он выбрасывается на улицу и пополняет собой армию безработных. Для рабочего отсутствие у него общей работоспособности, политехнической подготовки, умения выполнять любую работу несет все ужасы голода и нищеты, для общества — безграничное, бессмысленное расточение сил...

«...Сама крупная промышленность своими катастрофами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а по-

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 497—498.

тому и возможно большей многосторонности рабочих, всеобщим законом общественного производства, к нормальному осуществлению которого должны быть приспособлены отношения. Она, как вопрос жизни и смерти, ставит задачу: чудовищность несчастного резервного рабочего населения, которое держится про запас для изменяющихся потребностей капитала в эксплуатации, заменить абсолютной пригодностью человека для изменяющихся потребностей в труде; частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности. Одним из моментов этого процесса переворота, стихийно развившимся на основе крупной промышленности, являются политехнические и сельскохозяйственные школы, другим — «écoles d'enseignement professionnel» [«профессиональные школы»], в которых дети рабочих получают некоторое знакомство с технологией и с практическим применением различных орудий производства. Если фабричное законодательство, как первая скудная уступка, вырванная у капитала, соединяет с фабричным трудом только элементарное обучение, то не подлежит никакому сомнению, что неизбежное завоевание политической власти рабочим классом завоюет надлежащее место в школах рабочих и для технологического обучения, как теоретического, так и практического»*.

Те же идеи, что и в «Капитале», развивает Маркс и в резолюции, которую он составил для Первого конгресса I Интернационала (этот конгресс состоялся в 1866 г. в Женеве). В то время Интернационал представлял собой организационный и умственный центр молодого, полного энергии социализма. Интерес к общим проблемам рабочего движения был громадный. Пункт «Работа женщин и детей» занял значительную часть прений Женевского конгресса. Этот, казалось бы, чисто экономический вопрос был поставлен очень широко, связан с вопросом воспитания подрастающего поколения и послужил поводом как для самой резкой критики существующей школьной системы, так и для формулировки марксистского идеала воспитания. Принята была резолюция, составленная Марксом. Приводим текст этой резолюции.

«Мы считаем тенденцию современной промышленности привлечь детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливые формы. При разумном общественном строе *каждый*

---

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 23, с. 498—499.

В примечании к этому абзацу Маркс говорил: «Джон Беллерс, истинный феномен в истории политической экономии, уже в конце XVII века с полной ясностью понимал необходимость уничтожения теперешней системы воспитания и разделения труда, порождающих гипертрофию и атрофию на обоих полюсах общества, хотя и в противоположном направлении».

Мы имели уже случай выше подробно остановиться на сочинении Джона Беллерса «Предложение основать промышленную школу для изучения всех существующих отраслей промышленности и сельского хозяйства». — *Прим. автора.*

ребенок с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек, должен подчиняться общему закону природы, а именно: чтобы есть, он должен работать, и работать не только головой, но и руками...

...Исходя из этого, мы заявляем, что родителям и предпринимателям ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием.

Под воспитанием мы понимаем три вещи:

Во-первых: *умственное воспитание.*

Во-вторых: *физическое воспитание*, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

В-третьих: *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств.

Распределению детей и рабочих подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. Расходы на технические школы должны частично покрываться путем продажи их продукции.

Сочетание оплачиваемого производительного труда, умственного воспитания, физического упражнения и политехнического обучения поднимает рабочий класс значительно выше уровня аристократии и буржуазии»*.

ШКОЛА УЧЕБЫ И ПРИЧИНЫ ЕЕ УПРОЧЕНИЯ

Идея соединения обучения с производительным трудом, так энергично выдвигавшаяся в конце XVIII и начале XIX в., очень быстро была сдана в архив. О ней заговорили вновь лишь в последнее десятилетие XIX столетия.

Тем временем школа стала синонимом книжной школы, школы учебы, в которой ученики смирно сидят на партах и слушают, что говорит на кафедре учитель,— школы, где ничего не преподается, кроме книжных знаний, имеющих очень слабое отношение к живой действительности, где индивидуальность учеников всячески подавляется и путем строгой внешней дисциплины они превращаются в какие-то машины для восприятия бесконечного числа сообщаемых им сведений.

О школе учебы писалось так много, она подвергалась такой всесторонней критике, что не стоит здесь подробно останавливаться на ее недостатках.

Автор этого очерка посетил в 1908 г. одну образцовую народную школу в Женеве. Прекрасное, светлое здание с большими классами, с залами, украшенными картинами из «Красной Шапочки», всюду образцовая чистота, ванны, гимнастический зал.

---

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 16, с. 197, 198.

Курс 8-летний, да еще два приготовительных класса для малышей; учебники на прекрасной бумаге, с гравюрами; учительницы и учителя — артисты своего дела. Они умеют прекрасно рисовать, говорят громко, отчетливо, каждый урок подготовлен и разучивается классом, как по нотам. Автор присутствовал в течение четырех дней на самых различных уроках у всех учителей и вынес самое тяжелое, гнетущее впечатление от этой образцовой школы, которая, несмотря на весь свой внешний лоск, оставалась самой типичной школой учебы. Поражала, подавляла механичность преподавания. Путем умелых вопросов, бесконечных повторений учитель достигал того, что весь класс дословно мог повторить прочитанную страницу, но эта коллективная классная зубрежка была не более как самая обычная дрессировка. Что особенно бросалось в глаза, это то, что индивидуальность ученика подавлялась до такой степени, что в классе нельзя было отличить способных, развитых детей от малоспособных, тупых. Были только отвечавшие впопад и невпопад. Ни одного вопроса, над которым ученику надо было бы подумать, ни одной живой мысли. И дисциплина, все подавляющая дисциплина. У некоторых учителей весь урок превращался в какую-то непрерывную войну с учениками: пощечины, окрики, выталкивание из класса. Конечно, не все швейцарские и даже женевские школы походят на виденную автором образцовую школу, но один факт, что так прекрасно обставленная школа, куда направляли специально посетителей, чтобы они увидели постановку школьного дела в Женеве во всей красе, могла так вестись, показывает, что это не какое-то печальное исключение, а норма.

И Швейцария, конечно, не является в этом отношении каким-то уродом в европейской семье. Нет, женевская школа представляла собою лишь вполне законченный тип школы учебы.

Механизировано преподавание, но еще больше механизирован весь школьный аппарат. Школьное дело в большинстве европейских государств в высшей степени централизованно. Высшая инстанция устанавливает программы занятий, распределяет часы, определяет методы преподавания. Французы, например, могли всерьез гордиться тем, что во всех народных школах, в определенном классе, в известный день и час все школьники Франции пишут одну и ту же диктовку. Какая механизация при этом получается, пусть представит себе тот, у кого достаточно пылкое воображение. Индивидуальность учителя подавляется этой системой не меньше, чем индивидуальность ученика, и весь школьный аппарат напоминает какую-то громадную фабрику или мануфактуру.

Как действует этот школьный аппарат-фабрика, очень наглядно описывает статья Рожера, помещенная в сентябрьской книжке «Revue pédagogique» за 1910 г. под названием «Начальное образование на Брюссельской выставке». Говоря о бельгийском отделе, Рожер сообщает, что по мысли министра, заведующего делом народного образования в Бельгии, выставка 1910 г. должна

была иллюстрировать, как можно, придерживаясь установленной общей программы, попутно проводить ту или иную идею, которую по тем или иным соображениям надо внушить ученикам. Идея эта должна проходить красной нитью через все преподавание, должна развиваться на уроках во всех классах, начиная с детского сада и кончая классами для взрослых.

На Брюссельской выставке было демонстрировано, как осуществляется эта мысль бельгийского министра на практике. В интересах развития колониальной жизни министерство дало учителям лозунг — будить в детях любовь к путешествиям, к приключениям, развивать в них дух предприимчивости и инициативы. Учителя тотчас принялись за дело и видоизменили конспекты своих уроков. В каждую беседу они вплетали какой-нибудь рассказ, пример, поучение, имеющее целью внедрить в головы учеников министерский лозунг. Видоизменяли соответствующим образом содержание диктовок. На Брюссельской выставке была собрана масса учительских конспектов, доказывающих большую исполнительность и вышколенность учительского персонала в Бельгии. Правда, на выставке не были и не могли быть представлены результаты подобного рода преподавания. Нельзя ведь учесть степень духа предприимчивости и инициативы, развившейся у учеников благодаря этому видоизменению конспектов; а только эти результаты и могли бы доказать плодотворность всего этого фабричного механизма преподавания.

Рожер в качестве истинного француза, привыкшего к бюрократизму и централизации французского школьного дела, восхищается той быстротой и отчетливостью, с которой работает в Бельгии школьный механизм, восхищается дрессировкой бельгийских учителей.

Однако школа учебы дает весьма плачевные результаты.

Об этом красноречиво рассказывает в своей брошюре «Школа будущего» член швейцарского Национального совета Шенкель.

Шенкель — учитель в Винтертурском техникуме, и перед его глазами проходят сотни учеников, окончивших народную школу. На основании своих наблюдений он утверждает, что ученики, пробывшие в школе 8—9 лет, кончившие так называемую Secundarschule — высшую народную школу, обнаруживают прямо чудовищную неспособность коротко и связно изложить самую простую мысль, совершенно не умеют ни наблюдать, ни самостоятельно думать. Особенно ярко этот недостаток выступает при изучении естественных наук: ученики не в состоянии сделать вывода из самого простого опыта, проследить зависимость между различными стадиями опыта, вывести и определить закон соответствующего явления.

Заинтересовавшись вопросом, как отзываются недостатки современной школы на практической жизни, Шенкель предпринял по этому вопросу целую анкету, расспрашивал крестьян, рабочих, торговцев и пр. На основании этой анкеты он говорит: «Молодые люди, являясь из школы на фабрику или в мастерскую, не в со-

стоянии управлять каким бы то ни было самым простым инструментом, их приходится с большим трудом выучивать сначала каждой самой простой манипуляции. Это нечто в высшей степени противоестественное, так как маленькие дети, внимательно следя за действиями взрослых, подражая их движениям, очень легко научаются любой манипуляции».

«В бюро и конторе говорят то же, что на фабрике и в мастерской. Обычно молодые люди не в состоянии самостоятельно составить самого простого письма. Правда, они могут механически вычислять по данному шаблону, но думать при этом они не в состоянии. В деревне юноши, учившиеся в городе, являются предметом горя и неудовольствия для крестьян: они не умеют даже держать в руках никакого орудия труда, а не то что работать».

«И это в стране Песталоцци!» — горестно восклицает автор.

Тот же результат посещения школы отмечает и директор Фрибургского техникума Леон Гену (Leon Genoud) в своей книге «L'enseignement professionnel»:

«Нормальная программа начальной школы отклонилась от своей цели. Она сделалась слишком теоретичной и отвлеченной, и молодежь, по-видимому, потеряла вкус к ручному труду и физической деятельности» (стр. 408).

То же в большей или меньшей мере относится и к школьному воспитанию других европейских стран.

Каковы же причины того, что школьное дело не пошло по пути, указанному Песталоцци, Оуэном, Лавуазье, Газенфратцем и др., а пошло по пути белль-ланкастерской системы механического обучения чтению, письму и другим элементарным знаниям?

Основная причина — в той фазе промышленного развития, какую переживали европейские государства в XIX в. Научная технология заменила ручной труд машинным. Но вначале машина, упростив человеческий труд до выполнения несложных манипуляций, обучиться которым мог каждый в самое короткое время, не сделала ненужным человеческий труд, а только превратила рабочего из самостоятельного работника в придаток машины. Техника капиталистической промышленности XIX в. сузила спрос на квалифицированный труд, каковым был труд ремесленника, и повысила спрос на простой, неквалифицированный труд. Нужен был не умелый, понимающий весь процесс в целом, инициативный, самостоятельный рабочий,— нужен был послушный, исполнительный, необученный чернорабочий, от которого не требовалось ни особенной физической силы, ни сообразительности, ни искусства, а только аккуратность, выдержка, терпение, выносливость.

Такого рабочего, аккуратного, исполнительного, послушного, и воспитывала школа учебы. Такая школа на той стадии капиталистического развития, которую переживала Европа в XIX в., не противоречила потребностям капиталистического производства, хотя, конечно, противоречила интересам рабочих. Но рабочие бы-

ли еще очень плохо организованы, еще слишком слабы, чтобы суметь обеспечить себе такую школу, какая им была нужна, да и не на эту сторону дела была заострена их борьба.

УПАДОК УЧЕНИЧЕСТВА КАК ЗНАМЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Школа учебы не развивала в детях общей трудоспособности, но и вне школы ученику становилось все труднее приобрести знания и умения, необходимые для выполнения сложного труда квалифицированного рабочего.

Раньше общие трудовые навыки давала семья. Семейная жизнь была связана с обширной разносторонней трудовой деятельностью. Ребенок с раннего детства наблюдал работу членов семьи и сам принимал в ней посильное участие. Теперь характер семейной жизни, ее уклад изменился: работа производилась вне дома, отец уходил на целый день куда-нибудь на мануфактуру или фабрику, иногда уходила на работу и мать.

Раньше дети большею частью учились ремеслу своего отца тут же, в его мастерской, под его надзором. Если подросток почему-либо хотел изучить другое мастерство, он поступал в учение к мастеру, становился как бы членом его семьи. Цех наблюдал за тем, чтобы мастер обучал как следует ученика, и вообще регулировал отношения между мастером и учеником.

Теперь все в корне переменилось. На фабрику стали брать детей и подростков, ничего не умеющих делать. На фабрике или мануфактуре подросток в течение очень короткого времени научался выполнять ту несложную работу, которая от него требуется: подкладывать под машину листы, связывать рвущуюся нитку и т. п. Обучение этим простым манипуляциям нельзя назвать профессиональным обучением и вообще подготовкой к трудовой деятельности: такого рода механическая работа не воспитывает общей работоспособности и не дает никакой специальной подготовки. Возможность для подростка без предварительного обучения сразу же поступить на платное место заставляет громадное большинство родителей хвататься за это средство хоть немного пополнить скудный бюджет семьи. Позволить себе роскошь отдавать своих детей на 3—4 года в ученики для изучения профессии может сравнительно небольшой слой лучше поставленных рабочих.

Но и самое обучение у мастера изменило свой характер. Положение ремесла стало другое, менее устойчивое. Прижимаемый к стене конкуренцией с крупной промышленностью, ремесленник вынужден удлинять свой рабочий день, работать наспех, понижать свой жизненный уровень. Нередко он выдерживает конкуренцию только благодаря эксплуатации ученического труда, заставляя учеников выполнять чисто механическую работу, которая мало чем отличается от фабричной работы, или употребляя их для посылок и домашних работ. При таких условиях ученики мало чему научаются.

Во многих отраслях производства изменился самый характер ремесла. Ремесленник изготовляет уже не весь предмет целиком, а лишь ту или иную часть его, или же занимается сбором и окончательной отделкой изготовляемых машиной частей. Работа сильно механизируется, приближается по своему характеру к работе на мануфактуре.

Благодаря этому и профессиональное обучение значительно суживается, специализируется. Но даже если и нет всех этих отрицательных сторон, учение у мастера подготовляет в лучшем случае к работе в мелкой мастерской. Между тем ремесло в производстве играет все меньшую роль. Громадному большинству учеников приходится потом работать на фабриках и заводах при совершенно иных условиях, и к этой работе работа в мастерской ремесленника может подготовить лишь в очень недостаточной мере.

Раньше изучение ремесла гарантировало ученику верный кусок хлеба в будущем. Теперь положение обученного рабочего столь же непрочно, как и необученного. Изобретение новой машины, новых способов обработки и пр. может сделать излишней всю профессию, и рабочий, затративший годы на профессиональную подготовку, вынужден искать какую-нибудь другую работу, к которой он оказывается совершенно неподготовленным.

«Кризис ученичества стал, так сказать, мировым фактом»,— пишет Коэнди (Cohendi) в своей статье «Ученичество».

«...Анкета (речь идет об анкете 1902 г., предпринятой во Франции «Постоянной комиссией высшего совета труда» совместно с «Дирекцией труда») констатировала упадок ученичества и понижение профессиональной подготовки учеников, явившееся следствием этого упадка. В некоторых отраслях промышленности не существует ученичества: рабочие, как правило, набираются из рядов подручных. С другой стороны, даже в тех отраслях промышленности, где еще существует ученичество, оно уже не то, чем должно было бы быть, т. е. всесторонней полной подготовкой, теоретической и практической, к профессии».

«...Известны многочисленные причины, способствовавшие исчезновению ученичества. Стремление со стороны детей и их семей получить немедленный заработок, развитие крупной промышленности, которая не позволяет более мастеру заниматься с учениками, машинизм, специализация работы, разлагающая ее на отдельные задачи, на серию актов, настолько простых, что достаточно нескольких недель, чтобы выучиться управлять машиной и выполнять часть ремесла, обеспечивающую заработок,— все эти причины, вместе взятые, должны были повести за собой прогрессивный упадок и исчезновение ученичества. Исчезновение ученичества в значительном числе промыслов является в настоящее время фактом неоспоримым. Упадок ученичества — это понижение технической подготовки рабочего, благодаря чему все его будущее серьезно ухудшается».

Лафарг в «Grande Encyclopédic» пишет:

«В настоящее время ученичество теряет совершенно свой семейный характер и почти совершенно свою полезную сторону. Нет совсем почти учеников, которые «учатся». Если ученик не является неизбежным дополнением инструмента, додатком машины, он ни на что другое не употребляется, как па посылки».

ПРОГРЕСС ТЕХНИКИ. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ

И школа учебы, и упадок ученичества действовали в одном направлении — понижали общую трудоспособность, общую техническую подготовку рабочего.

Это могло продолжаться лишь до тех пор, пока промышленность не нуждалась в значительном числе рабочих, обладающих теоретической и практической подготовкой к техническому труду.

Но за последнее время техника сделала колоссальные успехи. И прогресс техники отразился на характере спроса на рабочие руки. В отраслях промышленности, где введены самые усовершенствованные машины, употребляются усовершенствованные процессы производства, уменьшается спрос на необученных рабочих и увеличивается спрос на политехнически образованных, самостоятельных, инициативных рабочих. Об этой новой тенденции промышленного развития подробно говорит в своей интересной работе Отто Каммерер (Otto Kammerer, «Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Produktivität», 1910, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, № 132). «В первой половине XIX столетия машины были так еще технически несовершенны, что требовали очень много со стороны человека ручного труда. Во второй половине этого столетия машины развиваются в направлении, стремящемся сделать независимым (от ручного труда) не только главное движение машины, но и добавочные, подсобные движения: до сих пор было нужно все же еще очень много подсобного ручного труда» (стр. 413).

Под давлением повышения заработной платы, стачек «за последнее десятилетие (работа Каммерера вышла в 1910 г.) развитие машиностроительства характеризуется усиленным стремлением строить машины так, чтобы обслуживание их требовало немногих, но интеллигентных и высокооплачиваемых рабочих сил» (стр. 413—415).

Каммерер отмечает ряд производств (главным образом в области тяжелой индустрии), где осуществился этот процесс, причем приводит для каждой отрасли производства точные данные, насколько после введения той или иной машины увеличился спрос на интеллигентных рабочих и сократился спрос на подручных.

Этой тенденцией не затронуты еще многие отрасли промышленности, процесс только начинается, но наличность его тем не менее несомненна.

«Техническое развитие в конце концов всегда приводит к вытеснению необученных рабочих. Это развитие выдвигает основную идею машинной техники: применение человеческой силы не в качестве мускульной машины, а в качестве мыслящего существа. Главным средством осуществления этой идеи является электрическое распределение силы» (там же, стр. 424).

«Знакомство с новейшим развитием машинной техники заставляет признать самой характерной чертой сделанного в последнее время прогресса стремление, при содействии электрического распределения силы, так усовершенствовать машины, чтобы они не только выполняли свою основную задачу — ускорение движения или приведение в движение инструмента, но сверх того сами выполняли бы все хватательные и подсобные движения. Развитие, следовательно, не заключается, как часто это считают, в привлечении все большего числа рабочих к работе при машинах. В действительности, наоборот, необученные рабочие все больше выбрасываются из промышленности, их место занимает меньшее число высокоценных рабочих, обладающих необходимой интеллигентностью и специальным образованием, необходимыми для того, чтобы понимать усовершенствованные машины и уметь правильно ими управлять».

«Если в первое время оказавшиеся в одной области излишними необученные рабочие, в силу расширения производства, и могут найти себе занятие в другой отрасли промышленности, то со временем прирост необученных рабочих может быть лишь очень незначителен, тогда как потребность в обученных рабочих будет постоянна и будет возрастать. Поэтому со временем подготовка умелых рабочих будет иметь большее значение, чем страхование на случай болезни и старости, так как необученный рабочий будет так же малопригоден, как больной. Государство, которое тем или иным способом не будет заботиться о том, чтобы подрастающее поколение получало специальную подготовку, в будущем очутится, может быть, в таком же затруднительном положении, в каком очутилось бы государство, пославшее деревянные суда с пушками, заряжающимися с дула, в бой с панцирными линейными судами со скорострельными орудиями» (там же, стр. 425).

Потребность увеличить контингент интеллигентных, технически образованных рабочих стала уже вполне отчетливо сознаваться передовыми капиталистическими государствами и особенно сильно теми, где техника за последнее время сделала гигантские успехи, ближайшим образом — Северо-Американскими Штатами и Германией.

В последнее время правительства принимают лихорадочные меры к тому, чтобы создать достаточно обширные кадры квалифицированных рабочих.

Толкают к этому правительства и потребности милитаризма.

Вот как характеризует современную войну в своей книге «Вооруженный мир и ограничение вооружений» П. Н. Милюков:

«Война является в настоящее время своего рода промышленным, капиталистическим предприятием» (стр. 16).

«Военная техника требует дорогих приспособлений, постоянно меняющихся по мере появления новых изобретений» (стр. 17).

«Сама война подчинилась тому же общему процессу изменения. В наше время руководители армий, изобретатели и производители вооружений ведут жизнь, немногим отличающуюся от обычных интеллигентных профессий. Победа решается не рыцарскими достоинствами, а точностью и научностью расчета, многолетними и тяжелыми предварительными усилиями. Таким образом, война потеряла прежнюю романтическую привлекательность и сделалась самой прозаической профессией» (стр. 159).

Мировая война как нельзя красноречивее подтвердила эту истину: она показала, какое громадное значение имеет техническая сторона дела, усовершенствованные орудия, организация промышленности, многочисленность хорошо подготовленного технического персонала.

И вот эта-то потребность промышленности вообще, и в частности военной, во всесторонне подготовленном, интеллигентном рабочем заставила капиталистические страны обратить серьезное внимание на организацию технического образования, а в связи с этим на реорганизацию всего школьного дела: на превращение школы учебы в школу труда. [...]

ПРЕВРАЩЕНИЕ ШКОЛЫ УЧЕБЫ В ШКОЛУ ТРУДА. НЕИЗБЕЖНОСТЬ ЭТОГО

Народная школа повсюду в Европе приняла форму школы учебы. Чем на большее число лет распространяется школьная повинность, тем больше притупляется, как мы видели на примере Швейцарии, общая работоспособность детей. «В возрасте от 3 до 14 лет у ребенка особенно сильно преобладают инстинкты и влечение к ручному труду»,— говорит Георг Кершенштейнер в своей книге «Begriff der Arbeitsschule» (стр. 25). Большую часть этого времени ребенок проводит в школе. Школа учебы не только не развивает, а заглушает это естественное стремление.

Когда промышленность стала предъявлять повышенный спрос на политехнически образованного, инициативного, интеллигентного рабочего, когда стали приниматься меры к расширению технического образования рабочих, повсюду натолкнулись на печальные результаты школы учебы. Этот факт особенно оттенялся сравнением с Северо-Американскими Штатами, где народная школа употребляет все усилия для развития трудоспособности в детях.

Понятно, почему Америка первая пошла по этому пути. В отношении технического прогресса Америка стояла долгое время впереди всех других стран мира, в Америке раньше и острее, чем где бы то ни было, стал ощущаться недостаток в технически

подготовленном рабочем. С другой стороны, организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, представляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащихся, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрезвычайно гибкой, легко приспособляемой ко всем потребностям жизни. Тысячами нитей связана американская школа с общественным производством страны, и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место.

Начиная с детского сада, ребят приучают к труду, к умению обращаться со всякого рода материалами и инструментами; учат путем труда наблюдать, самостоятельно мыслить и действовать. Малыши рисуют, красят, лепят, вырезают, клеят. Народная школа продолжает дело детского сада, только работы делаются сложнее, требуют все большей ловкости, выдержки, настойчивости, самостоятельности. Красною нитью проходит производительный труд через все школьные занятия High Manual Training Schools,— политехнические школы являются лишь завершением преподавания ручного труда, начатого в детском саду. Разносторонняя трудовая деятельность очень рано выявляет наклонность ребенка, его вкусы и таланты, так что выбор профессии для юноши или девушки, прошедших американскую школу, гораздо легче, чем в Европе, где дело предоставляется большей частью слепому случаю. Выбор профессии имеет большое значение для вступающего в ряды армии труда юноши (или девушки), ибо труд, соответствующий склонностям и способностям, гораздо более удовлетворяет, чем труд, которому противится вся натура. Имеет значение выбор профессии и для производительности труда, очень повышая ее. Американские предприниматели прекрасно знают это и весьма озабочены тем, чтобы «to put the right man on the right place» (ставить надлежащего человека на надлежащее место) на своих фабриках. Кроме того, что школы труда лучше выявляют способности ребенка, чем школы учебы, при американских школах существуют особые «советчики по выбору профессии», которые наблюдают детей в школе, узнают их склонности, определяют, к какой профессии наиболее пригоден выходящий из школы подросток, и дают ему соответствующие указания. Должность, неизвестная в Европе. Конечно, не следует преувеличивать значение выбора профессии для большинства населения. В настоящее время громадное большинство вынуждено сообразоваться не со своими вкусами и наклонностями, а с возможностью получить ту или иную работу. Теперь большее значение имеет та общая подготовка к труду, которая дает возможность не век быть привязанным к одной узкой специальности, а в случае необходимости менять род занятий и профессию. Еще больше приходится ценить то соединение физического труда с умственным, которое мы видим в американской школе,— соединение, одухотворяющее физический труд и оплодотворяющее умственную деятельность, подготовляющее уничтожение деления общества на белую кость,

занимающуюся умственным трудом, и кость черную, удел которой — труд физический.

Колоссальные успехи Америки в области промышленного труда, которыми она в немалой мере обязана прекрасно подготовленному рабочему персоналу, заставили и в Европе заговорить о реформе народной школы, о превращении ее из школы учебы в школу труда. И естественно, что горячее всего этот вопрос стал обсуждаться в Германии — стране, за последние 45 лет развивавшейся в промышленном отношении быстрее всех других европейских стран. Вопрос о трудовой школе стал там злобой дня.

«Всемирный рынок,— говорил на съезде немецких учителей 1912 г. докладчик по вопросу о трудовой школе Эрнст Вебер,— требовал от немцев отказа от формулы «дешево и плохо». Новое время требовало работы, выполненной не по шаблону, продуктов, которые не мог бы воспроизвести без особого труда любой немецкий рабочий, требовалась оригинальность, высокое качество продуктов. Педагогика сделала отсюда вывод: если в будущем ученик должен создавать своеобразное, то его индивидуальность, в особенности его воля и стремления, не должны систематически подавляться. Индивидуальность вступила в свои права».

«Реформа не только внесла равновесие в душевные силы, она создала согласование между активными и пассивными формами человеческой деятельности. Нашли, что ученик был слишком подражательным, лишь воспринимающим существом, что его пичкали знаниями и что эти знания умственно оставались непереваренными, что заглушалась радость творчества. Стали требовать, чтобы ученик не только получал впечатления, но и выявлял себя, чтобы он не только воспринимал, но и действовал, не только подражал, но и творил. Особенно подчеркивалась необходимость воспитания для практической деятельности, для дела».

«Старый принцип самодеятельности, о котором всегда упоминали, но который при обилии учебного материала не всегда можно было осуществлять, был вновь поставлен на очередь, превратился в своего рода центральное требование со стороны нового движения. Место простого сообщения со стороны учителя и запоминания сказанного учениками должно было занять самостоятельное наблюдение. Знание должно было претворяться в умение, познания должны были порождать дела».

«Истинная самодеятельность рождается изнутри; истинное индивидуальное творчество не может быть предписано извне; истинная самодеятельность вытекает из основного характера человеческой натуры, из свободной воли».

«Сознание этого факта повело к выяснению соотношения между свободой и принуждением».

«Реформа заботилась больше всего о том, чтобы дать толчок самостоятельному творчеству ребенка. То, что ребенок делал под влиянием импульса, в силу естественного стремления, не должно было быть более подавляемо, напротив, должно было быть культивировано. Охрана естественных прав ребенка! — таков был ло-

зунг. Руководствоваться нужно было не тем, что учитель хотел, что бы хотел ребенок, а тем, к чему стремился ребенок по своему собственному, внутреннему побуждению. При всякой педагогической мере в постановке целей и выборе средств учитель должен был являться лишь в качестве опекуна ребенка, а не его господина. При каждом делаемом им шаге учитель должен был спрашивать себя, сделал ли бы ребенок, которого он направляет, тот же шаг также и по собственному побуждению».

«Ребенок сделался центром всей ориентировки воспитательной деятельности. Это требовало более близкого знакомства с детской индивидуальностью. Новейшая детская психология установила, что душевная жизнь ребенка в своих характерных особенностях никоим образом целиком не совпадает с душевной жизнью взрослого человека. Она открыла целую градацию возрастных типов, резко отличающихся друг от друга. Особенно ясно обозначился следующий психологический факт, именно тот, что интерес ребенка с особой силой обращается на все конкретное, видимое и осязаемое, вещественное, что умение схватывать действительность у ребенка сильнее, чем его сила абстракции, живая жизнь, полнота переживаний фактов может гораздо больше захватить внимание ребенка, чем невещественный мир научных ассоциаций и идей».

«Чтобы достичь надлежащим образом поставленной цели культивирования индивидуального творчества и сообразования с детской природой, нельзя было оставлять в небрежении это умение схватывать действительность, это тяготение к конкретному, это свободное желание ребенка».

«Понимание этого повело к новой форме координации: координации между школой и жизнью. Окружающая действительность, родина стала исходным пунктом всех дидактических мероприятий. Клич «на волю!», когда-то сыгравший такую большую роль среди художников, приобрел обновляющее значение также и для школы. С воли природа вливалась и в школьную жизнь: были введены школьные сады, террарии и акварии. Отдельные предметы — чтение, письмо, счет — брали больше, чем прежде, за исходный пункт действительную повседневную жизнь и применялись к ней. Вместе с тем стремились связать школьную жизнь с играми ребенка. Резкость перехода, так пугавшая маленьких азбучников при поступлении в школу и суровым принуждением к выполнению долга лишавшая их радости, должна была быть смягчена».

«Наконец, сознание, что природа ребенка предпочитает мир вещественный и конкретный, повело к всестороннему культивированию органов человеческого тела: стали требовать участия всех органов чувств в восприятии, применении и переработке воспринятого. Стали культивировать не только слух и орган речи, но и глаз, и руку. Не только слух и зрение, но и мускульное чувство требовало культуры. Рисование было реформировано, встало на очередь введение в обиход наших школ ручного труда, обу-

чения обращению с инструментами и материалами, устройство школьных мастерских. От подобного рода нововведений ждали синтеза умственного и физического образования и воспитания. В них видели в то же время синтез дидактических методов, синтез наблюдения, переработки и изображения, духовно-физическую организацию всей образовательной работы и, наконец, вообще синтез абстрактной и конкретной культуры» («Отчет немецкого учительского собрания в Берлине на троицу 1912 г.». «Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin», Pfingsten, 1912, стр. 38—41).

Докладчик очень наглядно показал в вышеприведенных словах, как расшатали все устои старой школы учебы новые требования промышленной жизни. Весь уклад школьной жизни приходилось перестраивать заново. Введение в программу ручного труда было тесно связано с реформой всей старой системы. Ручной труд как средство развития индивидуальности ребенка, как арена для проявления его творческих стремлений, как метод воспитания, как средство гармонического развития,— так понимают его лучшие представители немецкого школьного реформистского движения последних годов.

Указанные Э. Вебером принципы нашли себе полное приложение в американской народной школе. Там же особенно сильное развитие получила новая отрасль педагогики, поставившая себе целью научное изучение природы ребенка,— экспериментальная психология.

Экспериментальная психология занимается научным исследованием душевных способностей ребенка. При помощи всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длительность памяти и пр., явилась возможность таким образом получать объективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны, и, благодаря различным педагогическим предрассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит научный характер. Тем не менее даже в своем теперешнем виде она открывает блестящие перспективы. Она дает возможность изучить влияние тех или иных условий на развитие душевных способностей, установить взаимозависимость между ними. Так, исследовано, например, влияние утомления на внимание, память, волю; влияние интереса к предмету на способность сосредоточиваться, запоминать, на усилие.

Исследования в этой области известного американского психолога и педагога Джона Дьюи научно обосновали те принципы, на которых построена американская школа.

Дьюи приходит к следующим выводам.

Индивидуальность ребенка является суммой известных коренящихся в организме сил, инстинктов, которые являются причиной импульсов ребенка, стремящегося действовать сообразно этим

импульсам.. Эти силы, инстинкты могут быть известным образом направлены, введены в русло, но не могут быть подавлены. Интерес ребенка к тому или иному предмету или деятельности указывает на то, что этот предмет или деятельность заключают в себе нечто, что влечет ребенка к ним, что удовлетворяет известным потребностям его развивающегося организма. Если эти потребности удовлетворяются, ребенок испытывает удовольствие; когда ребенок занимается тем, что его влечет, интересует, он всецело входит в то, что он делает, активность его развертывается, организм без внешнего принуждения делает усилие. В результате занятия тем предметом, который интересует, является развитие душевных сил ребенка. Изучив индивидуальность ребенка, его интересы, воспитатель может, давая постоянную пищу этим интересам, развивать и углублять их, преобразовывать их. Считаясь с индивидуальностью ребенка, можно достигнуть очень больших результатов. Попытка же подавить индивидуальность ученика, заставить его заниматься тем, к чему у него нет внутреннего интереса, ведет к раздвоению внимания, утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли.

Правда, еще в XVII в. Амос Коменский говорил, что преподавание должно быть индивидуально, но, во-первых, индивидуальность долго понималась в очень неопределенном, условном смысле, а затем в век капитализма, когда громадная часть населения превращалась в простой придаток машины, когда рабочие приравнивались к товарам, на развитие человека, его индивидуальности обращалось мало внимания. Если личность взрослого человека ставилась ни во что, трудно было ожидать, чтобы было обращено внимание на развитие личности ребенка. Кроме того, проведение в жизнь принципов, без которых невозможно свободное развитие индивидуальности ученика, осуществимо более или менее полно лишь при демократическом режиме. Вот почему, между прочим, принципы эти очень быстро привились к школе американской и с таким трудом прививаются к школе германской. В Америке в школе на одной скамье сидят и сын Рузвельта, и сын чернорабочего. В Германии школа носит гораздо более сословно-классовый характер,— там существует «народная» школа, которую посещают дети трудящихся классов, и существует средняя школа (не являющаяся продолжением народной, в своих младших классах параллельная ей), предназначенная для детей зажиточных слоев и преследующая иные цели — подготовку «командующего» слоя. И вот в то время как народная школа продолжает в общем быть построена на принципах муштровки и учебы, средняя школа воспринимает принципы американской школы. Не вся в целом. Громадное большинство средних школ в Германии и Франции продолжает преследовать прежнюю цель — воспитывать в учениках, по словам Паульсена, «добродетели подчиненного чиновника», но повсюду в Европе создались уже школы для детей зажиточных сословий, подготовляющие воспитанников для такой карьеры, где нужны самостоятельность и инициатива.

В программе английской «новой» школы, ставшей образцом для целого ряда такого рода школ на континенте, Аббатсхольмской школы, прямо говорится, что ученики школы с успехом могут впоследствии занять видные должности в многочисленных колониях Англии. Ректор «новой» школы в окрестностях Штутгарта Капфф очень подробно излагает, для кого именно предназначаются эти «новые» школы, или, как их называют в Германии, «Zanderziehungsheime» (сельские воспитательные интернаты).

«Новые» школы предназначены вообще для подготовки ко всякого рода профессиям. Для сыновей и наследников руководителей промышленности («captains of industry») совершенно не существует никакой подходящей средней школы, которая давала бы им необходимую подготовку,— пишет Капфф.— Для будущих обладателей руководящих должностей наша трудовая школа подходит как нельзя более. Затем укажем на тот факт, что новейшее развитие создало за последнее время целый ряд новых профессий, также вполне подходящих для сыновей образованных сословий («Die Erziehungsschule», von Dr. Kapff, стр. 69).

«На земле еще более чем достаточно места для людей, имеющих мужество строить свою жизнь по-своему, причем не исключаются ученые профессии врача, профессора, духовного лица, не говоря уже о профессии техника. Конечно, молодыми немецкими купцами и банковыми чиновниками все заокеанские земли переполнены выше меры, о необходимом контингенте для заполнения остающихся свободных мест заботятся юные ганзейцы, которые через своих родственников получают лучшие места. Но разве не имеется еще достаточного количества производительных профессий, при помощи которых можно составить себе состояние? Например, известно ли у нас в родительских кругах, что значит, что в необычно процветающей Аргентине в настоящее время имеются гигантские пространства, служившие до сих пор пастбищами и теперь превращаемые в обработанную землю, и что там существуют все условия для возникновения сословия фермеров, подобные. тем, какие были в прериях Северной Америки? Но и в самой Европе достаточно еще мест для колонизации. Так, знатоки утверждают, что полуостров Истрию можно превратить в маленькую Калифорнию, если бы предприимчивые сельские хозяева, обладающие капиталом, завели там плодовые фермы на манер американских».

«...Перед сыновьями высших сословий, как и в англо-саксонских странах, в особенности стоит задача быть пионерами немецкой промышленности и торговли, а также немецкой науки в чужих странах. Для таковых не было до сих пор соответствующей средней школы. Воспитательная школа предназначается для заполнения этого пробела» (там же, стр. 71).

Итак, цель «новых» школ — удовлетворить потребность государства в образованном, интеллигентном, инициативном слое высших должностных лиц, удовлетворить потребность буржуазии в

умелых руководителях промышленных предприятий. Потребность в таком избранном слое создает быстро развивающийся империализм.

Цели «новых» школ определяют весь их дух. В настоящее время насчитывается уже довольно много «новых» школ. В 1889 г. первая школа подобного рода была основана д-ром Редди в Англии в Аббатсхольме, затем в Англии устроена была еще одна такая же школа, в Бедале. По инициативе Демолена в 1899 г. по образцу Аббатсхольмской школы была основана «новая» школа в «Les Roches» во Франции. Теперь таких школ во Франции больше шести. Годом раньше, чем во Франции, основал аналогичную школу в Германии бывший преподаватель Аббатсхольмской школы доктор Литц. Теперь у него уже три таких школы. По тому же типу организовано несколько школ в Швейцарии и Австрии.

«Новые» школы представляют собой интернаты. За обучение и содержание в них берут 1500—2000 франков в год. Они расположены обычно вдали от городского шума, на лоне природы, в каком-нибудь имении. Обстановка самая комфортабельная: ванны, электричество, отдельные комнаты для каждого ученика, читальни и пр. Книжки, посвященные описанию «новых» школ, испещрены фотографиями, которые показывают, как богато, рационально и уютно все устроено.

На физическое воспитание обращено громадное внимание: великолепная вентиляция, утренние души и обмывания, купанья, физические упражнения, спорт, игры, здоровая пища, целесообразная одежда, спокойный, долгий сон,— все преследует цель укрепления организма воспитанников. В число физических упражнений введен и физический труд на открытом воздухе, и физический труд в мастерских. Садоводство, огородничество, уборка сена, постройка беседок, голубятен, навесов для лодок — все это крайне полезно для физического развития. Дети в «новых» школах дышат здоровьем.

На умственное развитие также обращено самое серьезное внимание. Нет бессмысленной зубрежки. Самостоятельности учеников предоставлен широкий простор. Интерес ученика, удовлетворение его потребности в активности, творчестве поставлены в центр преподавания. Внешняя дисциплина и принуждение сведены до минимума. Весь режим школы таков, что захватывает ученика целиком, способствует всестороннему развитию его личности. Совместная, разумно организованная работа учит умению жить и работать совместно с другими. Школьное самоуправление приучает к умению организовать общественную жизнь.

По сравнению с обычными средними школами «новые» школы являются громадным шагом вперед.

Но это совсем не те школы, каких хочет рабочий класс. Эти школы больше всего напоминают филантропины как по своим целям, так и по всему своему складу. Склад жизни в «новых» школах совершенно буржуазный. Общественная среда подобрана крайне искусственно. Тепличная атмосфера сельского интерната,

может быть, лучше затхлой атмосферы лицея или бессмысленной, часто развращающей атмосферы буржуазной семьи, но интернат, хотя бы он и был разумно организован, остается интернатом, т. е. изолирует ученика от живой жизни, суживает сферу общественных впечатлений и переживаний ученика.

Роль физического труда в сельских интернатах суживается до чисто педагогически-гигиенических целей: укрепления здоровья, развития физической ловкости, сообразительности, любознательности.

Вспомним, какую роль придавал физическому труду хотя бы Руссо: физический труд был для него выполнением общественной обязанности; выработкой общей трудоспособности, делающей для ученика возможным физическим трудом добывать себе средства к существованию; средством понять весь процесс общественного производства в целом, понять взаимоотношения людей; средством судить о справедливости общественного порядка.

Ученики «сельских интернатов» подготовляются к «высшим интеллигентным профессиям», жить они будут не физическим трудом, это знают и учителя и ученики, и потому отношение к физическому труду у них не больше, как к развлечению, к спорту. На то, чтобы дать ученикам путем ознакомления их с самыми разнообразными отраслями производства понятие об общественном производстве в целом, тоже обращено мало внимания. Политехническое образование не является целью сельских интернатов.

Оторванность от жизни мешает ученикам изучить на деле общественные отношения. Ученик Руссо учился не только столярному ремеслу, а и жизни столяра, жизни крестьянина и пр. Этому не учатся в «новых» школах, критерия для оценки справедливости существующего порядка вещей «новые» школы не дают, да по правде сказать, «captains of industry» спокойнее не иметь его.

Песталоцци, Оуэн, Беллерс, Лавуазье и др. хотели, чтобы дети с ранних лет принимали участие в производительном труде. Такое участие дает сознание своей полезности, дает серьезное отношение к жизни.

Растущие в тепличной атмосфере воспитанники сельских интернатов тоже делают полезную работу: сажают цветы и овощи, строят голубятни и пр. Но тут и речи нет о том, чтобы они окупали трудом стоимость своего содержания. Стоимость их содержания оплачивается теми 2000 франков, которые вносят за воспитанника его родители. Они прекрасно понимают это, и то, что они выращивают салат и потом продают его кухарке интерната, вряд ли может воспитать в них чувство солидарности с миллионами трудящихся масс, которое воспитывает взаправдашнее участие в производительном труде.

Подведем итоги сказанному. Сельские интернаты с педагогической точки зрения во многом организованы разумно, но по своим целям и духу они являются школами, удовлетворяющими специальные потребности некоторых слоев буржуазии. Рабочая де-

мократия воспользуется их педагогическим опытом, но построит свои школы по-иному.

Гораздо труднее оказалось приложение новых идей о необходимости свободного развития индивидуальности ребенка к начальным школам Европы. Режим школы учебы рассчитан на воспитание в массах известного образа мыслей и известных чувств, он обезличивал ученика, приучал его к автоматическому послушанию, усыплял его способность к самостоятельному мышлению. Известные круги ценили именно эту сторону дела в школе учебы. С другой стороны, новейшее развитие техники властно предъявляло спрос на рабочих, имеющих свое «лицо», умеющих работать не только по указке, а вносить в труд инициативу, вкладывать в него свое «я».

Резче всего это противоречие давало себя чувствовать в Германии. Долгое время там искали компромиссного решения. Пытались оставить в неприкосновенности старый школьный режим и лишь ввести в учебный курс в качестве особого предмета преподавание отдельных ремесел.

Такая попытка была сделана также во Франции, но дала очень неблагоприятные результаты (Savoy, «L'apprentissage en Suisse», стр. 53). В Германии введение профессионального образования в курс начальной школы встретило решительный отпор со стороны немецкого учительства. В 1857 г. во Франкфурте-на-Майне, в 1882 г. в Касселе, в 1889 г. в Аугсбурге и, наконец, в 1900 г. в Кельне немецкие учителя решительно высказались против введения в программу народных школ преподавания ручного труда. В будущем детям и без того придется слишком много времени посвящать физическому труду, и ради него нельзя отрывать времени от общего образования, которое и так скудно. Таков был основной мотив, хотя примешивалось к нему и нежелание делить школьную власть и влияние с учителем-мастером, специалистом в данной профессии, и взгляд на физический труд как на «низший», введение которого унижало бы школу. И насколько вопрос шел о введении чисто профессионального обучения, учителя были правы. Узкопрофессиональное обучение носит ведь тоже характер учебы, и вопрос в такой постановке, действительно, шел о сужении общеобразовательной части в пользу чисто технических навыков. Когда в 1889 г. столь известный теперь директор народных школ в Мюнхене Георг Кершенштейнер стал говорить о воспитательном значении ручного труда, он был встречен всеобщими насмешками. Но за 23 года многое изменилось. Для Германии стало вопросом жизни и смерти повысить уровень технического и общего образования рабочих, приблизить их по развитию к уровню американских рабочих.

В связи с этим началось внутри германской школы брожение, пересмотр методов преподавания и пр., то движение, которое описал в вышеприведенной цитате Эрнст Вебер. В интересах общей реформы школы оказалось необходимым ввести ручной труд как метод преподавания, как путь к углублению общего образова-

ния. Отдельные учителя стали вводить у себя в школах ручной труд, который, будучи правильно поставлен, являлся областью, дававшей широкий простор детскому творчеству. *Как* надо поставить ручной труд, чтобы он имел общеобразовательное значение, над этим немало поработали немецкие учителя. Их опыт, вместе с соответствующим опытом американских школ, завоевал право гражданства для трудовой школы.

Знамением времени явилось назначение директором народных школ Мюнхена Георга Кершенштейнера. Правда, Кершенштейнер не внушает правительству Баварии опасений, он далек от всякого демократизма. Он преклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуще всего его интересы и с ними сообразует свою педагогическую деятельность. Он очень сведущий человек, прекрасно знакомый с новейшими методами преподавания, ездивший изучать постановку профессионального образования во Франции, Швейцарии, Австрии. Но он не хочет новой школы. Он хочет школы, которая при помощи новых методов преследовала бы старые цели. Клапан приоткрывается, индивидуальности ученика дается некоторый простор. Самодеятельность является средством, чтобы лучше овладеть вниманием учеников, завоевать их доверие и тем вернее подчинить их своему влиянию. Новые методы в руках кершенштейнеров являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, повлиять на их чувства и мировоззрение, пропитать их соответствующей моралью и идеологией: детскую самодеятельность надо направить в определенное русло, пробудить в детях интерес к технике, к ручному труду, на этом главным образом сосредоточить их интерес. Это одновременно должно отвлечь их от больных вопросов политики и дать крупной промышленности необходимый контингент интеллигентных, инициативных рабочих.

Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества».

1915 г.

Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10-ти томах. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 1, с. 306—315, 318—328, 337—350.

К ВСЕРОССИЙСКОМУ СЪЕЗДУ УЧИТЕЛЕЙ

Всероссийский съезд учителей с полной ясностью обнаружил, что учительские массы всецело находятся под влиянием буржуазии, идут на поводу у октябристов и кадетов. Да иначе и быть не могло.

При старом режиме за влияние на учительство боролись старая власть и либеральная буржуазия, ставшая теперь у власти. Голос тех, кто защищал истинные интересы рабочих и крестьянских масс, не доходил до учительства. В то время, когда у октяб-

ристов и кадетов был ряд своих влиятельных органов («Вестник народного воспитания», «Русская школа», «Школа и жизнь» и др.), вся социалистическая педагогическая пресса была придушена.

Через земства, городские думы октябристы и кадеты влияли также в немалой мере и на состав учителей.

И вполне естественно, что «распыленная» демократия, как называли еще недавно учителей, оказалась не в состоянии противопоставить буржуазии свою вполне определенную точку зрения.

Народные массы свергли ненавистный старый режим, но оказались неорганизованными перед лицом новых, выдвинутых революцией задач.

Сейчас идет борьба за характер иной власти, которая должна укрепиться в стране. Буржуазии не хочется коренной ломки старых форм власти, она хочет лишь реформ, хочет, чтобы место черносотенного министра народного просвещения занял либеральный министр, место невежественных инспекторов заняли инспектора более сведущие, но коренных изменений всей постановки школьного дела не хочет. Буржуазия отлично знает, каким могучим орудием господства является школа, и хочет сохранить это орудие в своих руках.

Она боится, чтобы не началась снизу та реорганизация всего дела, которая одна только может сделать школу по-настоящему свободной, превратить ее в могучее орудие освобождения народных масс.

Вот почему один из влиятельнейших педагогов-кадетов, Чарнолусский, в своей речи на Всероссийском учительском съезде призывал учительство содействовать тому, чтобы реформы в деле народного образования проводились лишь сверху. «Реформы должны проводиться сверху, чтобы предупредить возможность их снизу»,— сказал он. Это прямо классическая фраза!

Реформ снизу — вот чего боится буржуазия.

Попечитель Петроградского учебного округа Воронов зовет учительство к терпению, призывает не торопиться, а «ждать установления прочного порядка, который даст Учредительное собрание».

Мы зовем учительство не к терпению, а к самодеятельности, к творческой революционной работе в области народного образования рука об руку с широкими народными массами.

Только такая революционная созидательная работа обеспечит свободную школу, которая так необходима народу. За работу, товарищи!

Апрель, 1917 г.

Крупская Н. К. Педагогические сочинения в 10-ти томах. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957, т. 1, с. 401—402.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Древнерусские летописи* — важнейший исторический источник; они содержат разнообразный материал: о происхождении восточных славян, о развитии государственности и феодальных отношений на Руси, об отношении Руси с другими странами и народами. Охватывая широкий круг разнообразных исторических явлений и событий, летописи свидетельствуют о высоком уровне развития общественной мысли в древней Руси.

Краткие летописные известия об «учении книжном» получали различную интерпретацию у историков просвещения. «В достоверности известия (Лаврентьевской летописи под 988 годом) нет никакого основания сомневаться»,— говорилось в диссертации Н. Лавровского «О древнерусских училищах» (1854 г.). В этом же исследовании Н. Лавровского обращалось внимание на то, что распоряжение князя Владимира касалось не только Киева, но и других городов. А. С. Мирополький летописное известие рассматривал как «замечательный результат первой попытки обязательного просвещения в России» (см. его кн. «Школа и государство», 1910 г.).

Несомненным остается главное, что подтверждается каждым новым исследованием древней Руси,— факт широкого распространения грамотности в древнерусском государстве.

[2] В России, как и в других странах средневековой Европы, идеологическая борьба против феодального и церковного гнета находила выражение в различного рода «еретических» учениях. Православная церковь, укрепляя свои позиции, не останавливалась перед самыми жестокими мерами против «еретиков». *Архиепископ Геннадий*, правивший Новгородской епархией в течение двадцати лет, начиная с 1484 г., требовал соборного суда над еретиками, «чтобы их казнити, жечи и вешати».

Однако физическое насилие не всегда давало желаемые для князей церкви результаты, и они стремились внедрять догматы православной церкви в сознание народа другим, более тонким путем, используя для этого и школьное обучение. Обращение Геннадия к московскому митрополиту было продиктовано прежде всего именно этими соображениями.

[3] Царь Иван Васильевич (Грозный), преследуя цели укрепления централизованной власти, в 1551 г. собрал представителей высшей церковной власти с участием Боярской думы. Сборник решений, которые были приняты собором, состоял из ста глав. Отсюда название «*Стоглавый собор*». В решениях собора говорилось о том, что прежде «в российском царствии на Москве, и в великом Новгороде, и по иным городам многие училища бывали, грамоте, и писати, и пети, и чести учили». Для изучающего историю отечественной педагогики особый интерес представляет то постановление Стоглавого собора, которым предусматривалось создание в стране училищ. (У «священников, и у дьяконов, и у дъяков учинити в домах училища».)

[4] «*Домострой*» является не только сочинением типа нравоучительного и семейно-бытового, но своеобразным кодексом социально-экономических норм гражданской жизни русского общества. Исследователи русской средневековой культуры полагают, что «Домострой» возник в среде зажиточного новгородского купечества и боярства. Одна из наиболее известных обработок этого памятника принадлежит приближенному Ивана IV протопопу Сильвестру.

В настоящей хрестоматии воспроизводятся те страницы «Домостроя», в которых отражались взгляды феодальных верхов городского общества XV—XVI вв. на воспитание детей.

[5] В России, как и в некоторых других славянских странах XV—XVIII вв., существовали так называемые *братские школы*, которые основывались религиозно-национальными братствами и деятельность которых была тесно связана с борьбой украинского и белорусского народов против католического и шляхетского гнета.

Одной из первых и наиболее известных была Львовская школа, открытая Ставропигийским братством в 1586 г. Братские школы были также в Киеве, Луцке, Вильнюсе и других городах. Учебно-воспитательный процесс школ

регламентировался уставами, в основе которых лежали педагогические принципы, развитые в Уставе Львовской братской школы, текст которого и воспроизводится в хрестоматии.

[9] *«Гражданство обычаев детских»* Епифания Славинецкого содержало 164 правила о поведении детей. Начиналось оно стихотворным приглашением отрока «К воспитанию». Далее в вопросно-ответной форме следовали наставления о внешности, об одежде, о поведении в церкви, поведении в училище и т. п.

«Гражданство обычаев детских» явилось прототипом «Юности честного зерцала», впервые изданного в 1717 г.

[7] *«Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов повелением Его Императорского Величества государя Петра Великого...»* — один из наиболее популярных в свое время памятников педагогики начала XVIII в. Впервые был издан в 1717 г. в Петербурге и затем многократно переиздавался. Сборник этот состоял из двух частей: первая содержала азбуку, таблицу слогов, цифры и религиозные наставления, вторая часть — правила поведения для дворян.

В данной хрестоматии приводится фрагмент из второй части этого педагогического памятника.

[8] *«Книга о скудости и богатстве»* — главное сочинение И. Т. Посошкова, впервые была издана в 1842 г. В ней автор предлагал проект системы реформы в области экономической, финансов, торговли и др. Адресуя свое сочинение Петру I, автор просил царя сохранить в тайне его «мизерное» имя, что, очевидно, не было достигнуто. Направленная против привилегий дворянства и знати, книга И. Т. Посошкова послужила причиной заключения ее автора в Петропавловскую крепость в 1725 г.

[9] *«Регламент московских гимназий»* впервые опубликован в 1955 г. в 9-м томе полного собрания сочинений М. В. Ломоносова, изданных АН СССР. Как известно, М. В. Ломоносов не только не сочувствовал раздельному обучению дворян и разночинцев, но и резко выступал против этого. Включение положения о раздельном обучении в Регламент московских гимназий было вынужденным, поскольку ранее был утвержден шуваловский проект об учреждении Московского университета, в котором (§ 28) вопрос о раздельном обучении дворян и разночинцев, вопреки мнению М. В. Ломоносова, был решен положительно.

[10] *«Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества»* явилось основой для организации в последней трети XVIII в. учебно-воспитательных заведений (Смольный институт в Петербурге, Екатерининский в Москве и др.). Эти последние составляли свои «уставы», «планы». В составлении плана Московского воспитательного дома (1763) принимали участие профессора Московского университета.

[11] *«Комиссия об уложении» 1767 г.* представляла собой совещательное собрание представителей различных сословий, целью которого была выработка нового свода законов — «Уложения». Цель эта была задана собранию императрицей Екатериной II.

В обстановке все обостряющейся классовой борьбы Екатерина II стремилась склонить на свою сторону общественное мнение и одновременно сделать новый шаг по пути дальнейшего укрепления дворянской диктатуры. Указ о созыве депутатов в «Комиссию для сочинения проекта нового уложения» был издан 14 декабря 1766 г. В заседаниях комиссии, которые начались 31 июня 1767 г., принимали участие 643 депутата, в том числе 79 от государственных крестьян. Работа комиссии заключалась в обсуждении «наказов», привезенных депутатами с мест.

Актом большого гражданского мужества были выступления депутатов от народа, в которых говорилось о непомерных налогах и повинности, о бесправии крепостных крестьян. Весьма знаменателен для истории отечественного просвещения и тот факт, что в выступлениях крестьян прозвучало и требование школ для народа.

В декабре 1768 г. комиссия была распущена под предлогом войны с Турцией.

[12] Первой революционной организацией, объединившей будущих декабристов, был Союз Спасения, или Союз истинных и верных сынов Отечества, основанный в 1816 г. В 1818 г. он был преобразован в Союз Благоденствия со своим Уставом.

[13] *«Практические начала политической экономии»* — одно из ранних социально-экономических сочинений П. И. Пестеля, которое осталось незаконченным. Оно было написано на французском языке. Русский перевод впервые опубликован в «Красном архиве», 1925 г., т. 6 (13).

[14] *«Русская Правда»* — большой труд П. И. Пестеля, над которым он работал более 10 лет, начиная с 1812 г. Рукопись своего сочинения П. И. Пестель обсуждал с другими членами тайного общества декабристов.

[15] После событий 14 декабря 1825 г. крепостническое правительство разрабатывает и проводит целую систему мер борьбы с освободительными идеями. С этой целью был предпринят ряд шагов к ограничению развития общеобразовательной школы. Устав 1804 г. заменяется реакционным *Уставом 1828 г.*, который основывался на принципе сословности образования. Параграф первый нового школьного устава в качестве главной задачи провозглашал: «При нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших *по состоянию каждого* (подчеркнуто мною.— *С. Е.*) познаний». Эта же цель определялась и *Рескриптом Николая I*, а именно: построить такую систему образования, в которой бы «предметы учения и способы преподавания были по возможности сообразованы с будущим вероятным предназначением обучающихся».

[16] Статья *«Публичные чтения г-на профессора Рулье»* впервые напечатана в «Московских ведомостях» 8 и 11 декабря 1845 г. Давая в статье анализ основных направлений в современной ему биологической науке, А. И. Герцен развил мысль о неразрывной связи передового естествознания и материалистической философии, показывал значение естественных наук для воспитания материалистического мировоззрения.

[17] Это посвящение к своей книге «С того берега» А. И. Герцен в присутствии многочисленных представителей революционной эмиграции прочитал сыну на новогоднем вечере 31 декабря 1854 г., после чего вручил ему экземпляр русского издания книги «С того берега».

[18] *«Вопросы жизни»* — первая из педагогических статей Н. И. Пирогова — впервые была опубликована в журнале «Морской сборник». Статья была положительно встречена Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым. Высоко оценил статью Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинский. В посмертных изданиях (1887 г. и др.) эта статья публиковалась в новой редакции, которая сохранила все основные положения первой редакции, и только некоторые вопросы давались в более подробном изложении.

[19] Статья Н. А. Добролюбова *«Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами»* впервые была опубликована в № 1 журнала «Современник» за 1869 год. Непосредственным поводом для ее написания явилась публикация «Журналом для воспитания» «Правил о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», составленных совещанием киевских педагогов при участии Н. И. Пирогова.

В конце 50-х годов на страницах журналов неоднократно обсуждался вопрос о телесных наказаниях крестьян. При этом либеральные деятели шли на сделку с крепостниками, высказываясь за «разумную постепенность прогресса в рамках легальности». Направленная против либеральных авторитетов и либеральных иллюзий статья Н. А. Добролюбова являла собой пример последовательного революционного демократизма и классовой непримиримости.

[20] Статья К. Д. Ушинского *«О пользе педагогической литературы»* впервые была опубликована в первой книжке «Журнала для воспитания» за 1857 год.

«Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова» — это выражение, которое К. Д. Ушинский повторяет и в Предисловии к первому тому «Педагогической антропологии», нельзя понимать упрощенно. Является ли педагогика наукой? Для К. Д. Ушинского такого вопроса не существовало, он сам был одним из основоположников педагогики как науки. Сравнивая педагогику с медициной, математикой, естествознанием, историей и т. п., К. Д. Ушинский стремился выяснить ее особенности, справед-

ливо утверждая при этом, что педагогика может успешно развиваться, только используя достижения смежных с нею наук.

[21] Статья «*Вопросы о народных школах*» впервые была опубликована в № 18 журнала «Сын Отечества» за 1861 год. Явно преувеличивая значение «Положения 19 февраля» для «улучшений и преобразований быта крестьянского населения», К. Д. Ушинский ошибочно причисляет и религию к числу великих воспитателей человека, наряду с природой, жизнью, наукой.

[22] Статья Л. Н. Толстого «*О народном образовании*» была помещена в № 1 журнала «Ясная Поляна» за 1862 год. Н. Г. Чернышевский в обзоре журнала «Ясная Поляна» значительное внимание уделил критическому анализу статьи «О народном образовании». Чернышевский указал на ряд ошибочных положений статьи Толстого, относящихся к области теоретической педагогики (метафизический подход в оценке результатов развития человеческой культуры, утверждение о том, будто народ противодействует тем усилиям, которые якобы употребляют для его образования правительство и общество и некоторые другие).

[23] Статья Л. Н. Толстого с описанием опыта Яснополянской школы печаталась в январской, мартовской и апрельской книжках журнала «Ясная Поляна» за 1862 год.

В течение всех лет существования школы в Ясной Поляне (1859—1862) учебная работа в ней постоянно изменялась, совершенствовалась; Л. Н. Толстой вносил в школу атмосферу непрерывного творчества. Школа представляла собой своеобразную педагогическую лабораторию. Практику ее работы положительно оценил Н. Г. Чернышевский, а также деятели просвещения, близко знавшие школу в Ясной Поляне (председатель Петербургского комитета грамотности С. Лошкарев, преподаватель Тульской гимназии Е. Марков, бывший ученик школы В. Морозов). Однако некоторые из теоретических положений и выводов Л. Н. Толстого, связанных с описаниями Яснополянской школы, были противоречивыми. Говоря о необходимости сознательного усвоения знаний учащимися, Л. Н. Толстой недооценивал роль объяснений учителя. Справедливо критикуя существовавшие в то время учебные книги по истории и географии, автор недооценивал общеобразовательное значение этих предметов. Односторонним был и тезис Л. Н. Толстого о недопустимости опроса учащихся, экзаменов, наград и т. п., поскольку при разумной организации учебного процесса они являются полезными.

[24] *Письмо к В. Ф. Булгакову* впервые было напечатано в ноябрьской книжке журнала «Свободное воспитание» за 1909 год. Работавший над книгой о мировоззрении Л. Н. Толстого В. Ф. Булгаков обратил внимание на противоречия между первоначальными и позднейшими высказываниями писателя о воспитании и просил у Л. Н. Толстого разъяснений.

В своем ответе Л. Н. Толстой выступает как сторонник религиозно-нравственного воспитания в духе «истинного христианства», что В. И. Ленин назвал проповедью «...одной из самых гнусных вещей, какие только есть на свете, именно: религии, стремление поставить на место попов по казенной должности попов по нравственному убеждению, т. е. культивирование самой утонченной и потому особенно омерзительной поповщины». (Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 17, с. 209—210.)

[25] Министерство народного просвещения было ревностным проводником антинародной политики самодержавия. Одно из ярких свидетельств этому — помещаемый в данной хрестоматии *доклад министра народного просвещения И. Делянова* о сокращении гимназического образования. Однако намечавшиеся Деляновым меры не удовлетворили царя. Александр III в связи с этим докладом писал министру: «Самое главное, на что я обращал ваше внимание и что желал бы видеть в вашем докладе, нет. Я настаивал на сокращении числа наших гимназий и прогимназий...»

Вслед за этим Министерство народного просвещения издает новые циркуляры о недопущении в гимназии «детей лиц, занимающихся низкими профессиями».

[26] Идея создания руководства по физическому образованию детей школьного возраста занимала центральное место в исследовательской деятельности П. Ф. Лесгафта по анатомии, антропологии, биологии, психологии, педагогике.

Первая часть его капитального труда вышла в свет в 1888 г., вторая — в 1901 г.

[27] «*Народное образование и демократия*». Эта работа впервые была опубликована в издании «Жизнь и знание» в 1917 г. Первоначально Н. К. Крупская имела намерение дать своему труду другое название — «Народное образование и рабочий класс», что более точно выражало его содержание. Однако из-за цензурных соображений от этого намерения автору пришлось отказаться.

Обращаясь к А. М. Горькому с просьбой посодействовать изданию работы Н. К. Крупской, В. И. Ленин в 1916 г. о ней писал:

«Автор занимается педагогикой давно, более 20 лет. И в брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о новой школе Европы и Америки. Из оглавления Вы увидите, что дан также, в первой половине, очерк истории демократических взглядов. Это тоже очень важно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагают неверно или с неверной точки зрения. Не знаю, в состоянии ли Вы сами урвать время для чтения и интересуетесь ли; §§ 2 и 12 могли бы служить образцом. Изменения в школе новейшей, империалистической, эпохи очерчены по материалам последних лет и дают очень интересное освещение для демократии в России.

Вы очень обяжете меня, если посодействуете — прямо или косвенно — изданию этой брошюры. Спрос на литературу этой области, верно, сильно возрос теперь в России» (Ленин В. И. Поли. собр. соч., т. 49, с. 182—183).

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 3
Раздел I. Воспитание, школа и педагогическая мысль в дофеодальный период и в период феодализма (с древних времен до XVII в. включительно) 6
Введение . . . . . —
Пословицы, поговорки, загадки об учении 9
Никита Кожемяка 10
Вольга и Микула 12
Летописные известия о просвещении в Киевской Руси . . 15
Изборник Святославов *(1076 г.)* 17
Поучение Владимира Мономаха *(XI в.)* . . . . . —
Берестяные грамоты 21
Послание Геннадия *(конец XV в.)* 23
Постановления «Стоглава» об учении и училищах *(1554 г.)* 24
Иван Федоров 25
Домострой *(XVI в.)* 26
Устав Львовской братской школы *(1586 г.)* 31
Епифаний Славинецкий. Гражданство обычаев детских . . 35
Раздел II. Школа и педагогика в период разложения феодализма и зарождения капиталистических отношений (XVIII — первая половина XIX в.) 41
Введение . . . . . —
Указы Петра I об учении и училищах
Об основании школы математических и навигацких наук 14 января 1701 г. 46
1714 г. января 20 — Сенату 47
1714 г. 28 февраля . . . . . —
Об учреждении Академии наук. 28 января 1724 г. . . . . —
Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов *(1717 г.)* . . . 50
И. Т. Посошков. Об обучении народа грамоте 52
В. Н. Татищев. Разговор о пользе наук и училищ *(1733 г.)* . . 53
М. В. Ломоносов 59
1754 июня — июля. И. И. Шувалову 60
Проект Регламента московских гимназий 61
Педагогические идеи профессоров Московского университета . . 66
Способ учения *(1771. г.)* . . . . . —
Х. А Чеботарев. Слово о способах и путях, ведущих к просвещению 70
И. И. Бецкой. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества *(1764 г.)* 73
Спор о народном просвещении в Законодательной комиссии 1767 г. *(по «Дневниковым запискам» Комиссии)* . . . 76
Ф. И. Янкович. Устав народным училищам в Российской империи *(1786 г.)* 79

Н. И. Новиков. О воспитании и наставлении детей *(Для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия)* . . 84
А. Н. Радищев. Путешествие из Петербурга в Москву. Крестьцы 91
Устав учебных заведений, подведомых университетам *(1804 г.)* 102
Декабристы. Из Устава Союза Благоденствия 105
П. И. Пестель. Практические начала политической экономии . . 107
«Русская Правда» 108
В. Ф. Одоевский. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей 109
Н. И. Лобачевский. Речь «О важнейших предметах воспитания» . 114
Рескрипт Николая I об основах нового устройства учебных заведений *(1827 г.)* 117
В. Г. Белинский. О детских книгах 119
Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей 136
А. И. Герцен. Публичные чтения г-на профессора Рулье . . . 139
С того берега. Сыну моему Александру 141
Разговоры с детьми 142
Раздел III. Педагогика и школа в период капитализма (вторая половина XIX в.) 146
Введение . . . . . —
Н. И. Пирогов 149
Вопросы жизни 150
Быть и казаться 166
О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий 173
Н. Г. Чернышевский 179
Июльская монархия 180
«Ясная Поляна». Школа 181
Н. А. Добролюбов 193
Мое призвание к педагогическому званию 194
О значении авторитета в воспитании *(Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова)* 195
Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами 213
К. Д. Ушинский 218
О пользе педагогической литературы 220
Родное слово 232
Труд в его психическом и воспитательном значении . . . 245
Вопросы о народных школах 255
О необходимости сделать русские школы русскими . . . 261
Л. Н. Толстой 264
О народном образовании 265
Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. Общий очерк характера школы 282
Роль примера и подражания в воспитании 300
О воспитании *(Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)* . . . 301
Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения (1864 г.) 302
Положение о начальных народных училищах 305
О сокращении числа учеников в гимназиях и прогимназиях и изменении состава оных. *Доклад министра народного просвещения И. Делянова (1887 г.)* 309
Раздел IV. Школа и педагогика в период империализма (с конца XIX в. до октября 1917 г.) 311
Введение . . . . . —
П. Ф. Лесгафт. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Задачи физического развития в школе . . 315
П. Ф. Каптерев. Дидактические очерки 323
В. П. Вахтеров. Предметный метод обучения 341
И. И. Горбунов-Посадов. Несколько вступительных слов . . . 352

Раздел V. Марксистско-ленинская педагогика (конец XIX в. — начало XX в., до 1917 г.) 359
В. И. Ленин о воспитании и образовании . . . . . —
Гимназические хозяйства и исправительные гимназии (*«Русское Богатство»*) 363
О чем думают наши министры? 368
Проект и объяснение программы социал-демократической партии. Объяснение программы 371
Перлы народнического прожектерства . . . . . —
К деревенской бедноте. *Объяснение для крестьян, чего хотят социал-демократы* 388
К вопросу о политике министерства народного просвещения (*Дополнения к вопросу о народном просвещении*) . . . 389
Материалы по пересмотру партийной программы . . . 396
Н. К. Крупская 397
Народное образование и демократии 398
К Всероссийскому съезду учителей 423
Примечания 425

ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

(до Великой Октябрьской социалистической революции)

Составитель
Семен Филиппович Егоров

Зав. редакцией Н. П. Семыкин
Редактор Н. П. Ковалевская
Младшие редакторы Л. Н. Обрядина, И. Г. Антонова
Художественный редактор Е. Л. Ссорина
Технический редактор М. М. Орлова
Корректор М. М. Крючкова

ИБ № 8982

Сдано в набор 15.04.85. Подписано к печати 28.08.86. Формат 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. № 2. Гарнит. Литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 27. Усл. кр.-отт. 27. Уч.-изд. л. 31,39. Тираж 25 000 экз. Заказ № 1194. Цена 1 руб. 40 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846. Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли. 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.